

**ДЕТСКАЯ РЕЧЬ
И ПУТИ ЕЕ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

Министерство народного образования РСФСР
СВЕРДЛОВСКИЙ ОРДЕНА «ЗНАК ПОЧЕТА»
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**ДЕТСКАЯ РЕЧЬ
И ПУТИ ЕЕ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

*Межвузовский сборник
научных трудов*

СВЕРДЛОВСК 1989

Сборник научных трудов посвящен актуальным проблемам изучения детской речи и методике развития речи детей разного возраста. Разработка этих проблем продиктована усилением практической направленности обучения, необходимостью решения задач свободного владения русским языком в качестве родного и второго выпускниками средних учебных заведений.

Адресован преподавателям русского языка вуза и школы, студентам, изучающим русский язык и методику его преподавания.

Печатается по решению редакционно-издательского совета при Свердловском пединституте

Редакционная коллегия: Н. Е. Богуславская, канд. пед. наук, доц. (отв. ред.); Л. С. Евдокимова, канд. филол. наук, доц.; М. Л. Кусова, канд. филол. наук

Рецензенты: Н. А. Кондрашов, докт. филол. наук, профессор; О. А. Михайлова, канд. филол. наук, доцент

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является исследование детской речи, которая изучается как в лингвистическом, так и в лингвометодическом аспектах. Обращение к проблеме овладения речью детьми и определяет особенность данного сборника.

Указанная проблема рассматривается в сборнике с разных сторон. Так, Т. И. Ерофеева и Н. Ю. Семенченко изучают, как овладевают дети системой выразительных средств языка, определяют роль выразительных средств детского словотворчества в овладении языковой системой. М. Л. Кусова устанавливает закономерности в усвоении детьми системных связей слов, Н. Б. Руженцева выявляет соотношение активного и пассивного словарного запаса применительно к лексико-семантической группе глаголов созидания.

Т. Л. Ветлужских, С. М. Мажура, М. Э. Рут обращаются к проблеме создания образных номинаций в речи детей, определяют характер мотивированности различных номинативных единиц. Мотивацию детских новообразований исследует также Т. А. Гридина. Детское словотворчество в области формообразования является объектом изучения в работе И. Т. Вепревой, И. Г. Сибиряковой.

Указанные работы по исследованию детской речи, как и работы других авторов сборника, получают методическое обоснование в статье А. М. Ванштейна, посвященной принципам лингвистического описания детской речи.

Лингвометодическая направленность характеризует все статьи сборника. Т. В. Попова, описывая психолингвистический эксперимент по осознанию школьниками ряда глагольных значений, показывает зависимость мотивации слова от степени его опровержения. Выводы Т. А. Гридиной об особенностях усвоения ребенком лексических значений также могут найти применение в методике обучения родному языку.

В работе по совершенствованию речевой подготовки учащихся могут быть использованы рекомендации И. Н. Зайдман. Н. В. Богуславская, Н. А. Купина определяют методические основы этикетного обучения школьников на уроках русского языка. К принципу коммуникативной направленности в обучении языку обращается и В. В. Гадалова, в статье которой показан нетрадиционный подход к проблеме обучения пунктуации.

Методическому наследию 30-х гг. в области развития детской речи посвящена статья И. С. Чудиновой.

Сборник адресован преподавателям педвузов и университетов, учителям-словесникам, студентам-филологам.

Т. И. ЕРОФЕЕВА, Н. Ю. СЕМЕНЧЕНКО
Пермский университет

ЭКСПРЕССИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ (на материале речи детей 2—5 лет)

На экспериментальном материале выявляется типология выразительных средств детского словотворчества, выделяются три группы экспрессивных новообразований, доказывается творческий характер новообразований и освоения ребенком языковой системы.

Несмотря на большое количество исследований по детской речи, многое в ее природе пока еще остается непонятым. Как дети овладевают умением имитировать слова взрослых? В чем сущность отмечаемой буквально всеми творческой стороны детской речи? Эти и многие другие вопросы требуют серьезного изучения.

До последнего времени считалось, что в основе овладения языком лежит имитативный принцип: ребенок слышит слова, выделяет по аналогии грамматические конструкции и подмечает, к каким ситуациям они относятся, причем слышит и повторяет не просто, а «к месту», и таким образом учится говорить. Однако данная точка зрения никак не объясняет принцип создания ребенком новых высказываний. Имитативная теория овладения языком недооценивает активность ребенка, отводя ей второстепенную роль — лишь в оперировании с готовыми, «взрослыми» речевыми образцами.

Огромные интеллектуальные возможности ребенка, о которых ранее не подозревали, обнаружены сравнительно недавно. Известный советский психолог Д. Б. Эльконин с группой ученых-психологов пришел к такому выводу: «Только собственная деятельность ребенка по овладению действительностью, опосредованная отношениями со взрослыми, являющимися носителями всех тех богатств, которые накоплены человечеством, является движущей силой развития ребенка как члена общества, его психики и сознания»¹. Аналогичной точки зрения придерживаются представители психолингвистики. В результате психолингвистических экспериментов было установлено: ребенок сам создает свой язык. Языковая деятельность ребенка — это прежде всего не имитация готового, а процесс творческого познания, активного поиска связей, закономерностей, отношений элементов языка, на основании которых ребенок строит свои высказывания.

Данная работа представляет собой попытку выявить выразительные средства детской речи и их роль в творческом

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1980. С. 17.

овладении системой языка путем классификации выразительных средств детского словотворчества на основе фактического материала и анализа выделенных экспрессивных групп.

Источниками для исследования послужили записанные нами живая речь детей 2—5 лет (60 речевых отрезков), а также материалы книги К. И. Чуковского «От двух до пяти» (200 речевых отрезков) и радиорубрики «Юмор в коротких штанишках» (40 речевых отрезков).

Создание ребенком новых слов — это творческий процесс, сущность которого составляет поиск образной мотивированности на всех уровнях языка. Нами выделены три группы экспрессивных слов и выражений, возникающих на словообразовательном, лексико-семантическом и целостно-смысловом (предполагающем восприятие смысла целого высказывания) уровнях словотворчества.

1. *Экспрессия детской речи, возникающая на уровне словообразования.* Эта группа в количественном отношении наиболее многочисленна, что обуславливается, видимо, ведущей ролью словообразования, на базе которого в детской речи возникает экспрессия. На это указывают многие исследователи. Индивидуальные детские новообразования, когда они не соответствуют языковым стандартам на словообразовательном уровне, в преобладающем большинстве случаев являются экспрессивными.

В пределах данной группы экспрессивных слов выделяют две подгруппы. Первую подгруппу составляют экспрессивные детские неологизмы, не известные общелитературному языку, которые образуются путем аффиксации, основосложения, словосложения. Условно назовем их «абсолютными» неологизмами.

1. Экспрессивные неологизмы, аффиксальные по способу словообразования: «Я повесил пальто, а ты зачем-то *отвесил*»; «А цветы уже погибли. Когда же они *отгибнут*?»; «Я помнил, помнил, а потом *отпомнил*»; «Собака пасть разинула, а потом *заинула*»; «Дай мне *распакетить* пакеты»; «Пуговица *оттилась*» (т. е. оторвалась); «Никак не могу *распонять*, что нарисовано на этой картинке»; «Я, мамочка, *красавлюсь*» (т. е. красуюсь своим отражением в зеркале); «А Вова велосипед *насосывает*»; «Мне не холодно, не жарко, мне *комнатно*»; «*Насморканный* платок»; «Я вся такая *пахлая*, я вся такая *духлая*» (после того, как ее побрызгали духами); «Мы хорошо купались, такую *брызгань* подняли»; «Ой, как мне надоело *мерение* температуры»; «Куда вы мое *лепление* спрятали?»; «Такая *светлота*, а ты все еще спишь»; «Папа, давай я тебя поцелую прямо в *наморщенность*» (т. е. в наморщенный лоб); «Смотри, негритянка с *негритянином*»; «А у Сережи и папа продавец и мама *продавица*»; «А, может быть, *температуришки* ошиблись?» (т. е. метеорологи); «Тут враги как *заавтоматят*»; «*Замолоточь* мне гвоздик»; «Я *задверил* руку» (т. е. прищемил); «Я сию и

отмухиваюсь» (т. е. отгоняю мух); «Меня крапива *накрапивила*»; «Смотри, как *налужил* дождь»; «Погоди, я еще не *отсонилась*» (т. е. не проснулась до конца); «Ну, какая же ты, мама, *неразрешительная*»; «Уж лучше я пойду домой *непокушанная*»; «Куда-то *привязочка делается*» (т. е. веревочка).

2. Экспрессивные неологизмы, образующиеся путем осново-
сложения: *кисководство* (по аналогии с собаководством); *терломер* (т. е. термометр); *зверопарк*; я *поломою*; *рыбежирная* ложка; *морякорь*; *безумительно* (*безумно* + *изумительно*); *переводинки* (*переводные* + *картинки*); *блистенькая* (*блестящая* + *чистенькая*); я *мапин* сын (*мамин* + *папин*); *луксус* (*лук* + *уксус*); *гречка* (*греть* + *печка*).

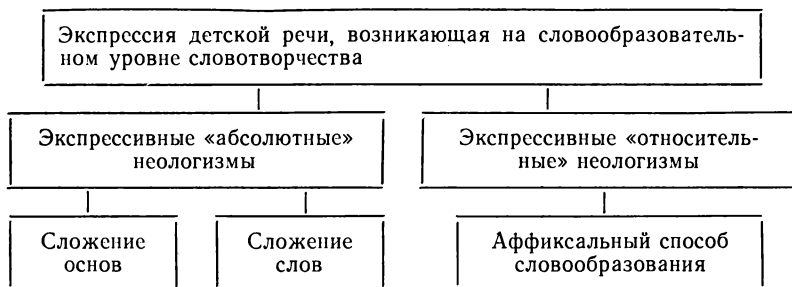
3. Экспрессивные неологизмы, возникающие в результате словосложения: «Дождь — *никуданепускатель*»; «*Однойнельзя-ходительный* лес»; «*Лучшевсехная* я»; «*Сумасошлатая* тетя»; «*Мы почайпили*»; «*Больмашина*» (т. е. бормашина).

Вторую подгруппу составили экспрессивные детские неологизмы, совпадающие по внешнему облику, но не по значению, со словами, уже известными в языке. Условно назовем их «относительными» неологизмами. Например: «*Курятник* — это дяденька, который курит»; «Хватит себе секреты говорить! *Секретарша* какая!»; «Жена кочегара — это *кочегарка*»; «Мама, я такая *распутница*» (при этом показала веревочку, которую удалось ей распутать); «Я умею буквы писать, значит, я *писатель*»; «Зачем ты меня *отпугиваешь?*» (т. е. расстегиваешь пальто); «Пойдем в этот лес *заблуждаться*» (т. е. сбиваться с пути); «Да что ты от меня все *ухаживаешь?*» (т. е. уходишь, удаляешься); «Я заразился, а потом *отразился*» (т. е. выздоровел); «Мама сердится, но быстро *удобряется*» (т. е. приходит в доброе расположение духа); «Вот тебе наше *наблюдение*» (т. е. что-то, положенное на блюдо); «*Беспомощная* снежная баба» (т. е. вылепленная без помощи взрослых); «Я самый *порядочный*» (т. е. поддерживаю в своем шкафчике порядок); «У нас электричество *тухлое*» (имеется в виду погасшая лампочка).

Итак, экспрессию детской речи, возникающую на словообразовательном уровне, можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 1).

Иллюстративный материал показывает, что экспрессия в детских новообразованиях создается словообразованием на основе наглядно-образного значения корневой морфемы, когда слово является знаком чувственно данного предмета, что обусловлено комплексным мышлением ребенка, а не знаком некоторого смысла, с которым слово связано в акте мышления. При этом ребенок тонко чувствует и значение отдельных приставок, суффиксов.

Следует отметить и особую логичность построения новых слов. Применение какой-либо освоенной ребенком словообразо-



Р и с. 1

вательной модели носит универсальный характер, поскольку он не признает (не знает) исключений из правил словообразования.

И «абсолютные» и «относительные» детские неологизмы как не соответствующие языковым словообразовательным стандартам являются экспрессивными, однако их выразительность осознается только взрослым носителем языка. Ребенок, осваивающий систему языка, воспринимает речь как стилистически нейтральную (в преобладающем большинстве случаев).

II. *Экспрессия детской речи, возникающая на лексико-семантическом уровне словотворчества.* В речи ребенка возникают не только новые слова, но и слова с новым значением как результат переосмысления известных, общепринятых в языке, которые не устраивают ребенка по той простой причине, что лишены наглядности, а значит, не имеют для него смысла.

В пределах данной группы слов с экспрессивным значением выделяются следующие подгруппы:

1. Слова, экспрессия которых обусловлена осмыслением значения неизвестного слова на основе сопоставления с каким-то другим, знакомым, созвучным словом (ложная этимология). Например: «*Судак* — это которого *судят?*»; «*Лодырь* — тот, кто делает *лодки?*»; «*Деревня* — это где много *деревьев?*»; «*Город* — там есть *горы?*»; «*Рыба-пила* дрова *пилить* может?»; «*Начальная* школа — это где *начальники* учатся?».

2. Слова, экспрессия которых возникает на основе метафорического переноса (по сходству во внешнем облике, функции, а также при замене наименования целого названием отдельной его части и наоборот): «*Окно прокисло*» (о рисунке мороза на окне); «*Санки-то совсем завяли*» (т. е. покрылись ржавчиной); «*Совсем уже детей на доньшке* осталось» (т. е. совсем немного, поскольку всех остальных детей уже забрали домой из детского сада); «*Какой краснощекий автобус*» (т. е. его кабина красного цвета); «*Улица заболела*» (увидев уличный термометр); «*Голова босиком*» (о лысом); «*Это мой Тяни-Толкай*» (о карандаше, отточенном с двух сторон); «*Лошадь в тельняшке*» (о зебре); «*Это не слон, а противогаз*» (определение слона, впервые уви-

денного ребенком); «Собака *курит*» (о дыхании на морозе); «У меня ноги друг с другом *разговаривают*» (о поскрипывании на морозе снега); «Папа, бутылку *стошнило*» (т. е. пена вышла наружу в результате откупорки бутылки); «Закрой свое *радио*, мамочка» (т. е. рот); «У меня в ножке *боржом*» (т. е. покалывание).

3. Слова, экспрессия которых вызвана ошибочным пониманием их значения. Освоение незнакомого слова, имеющего только основное значение, которое ребенок не может объяснить значением знакомых, созвучных слов, и, тем более, овладение структурой многозначного слова представляет для ребенка-дошкольника большую трудность. Как правило, ребенок этого возраста каждое слово понимает лишь в одном-единственном, конкретно-образном значении. Все же другие значения многозначного слова, особенно такие, звуковая оболочка которых не указывает на смысл, отвергаются им. В связи с этим единственное наглядно-образное значение становится в речи ребенка универсальным, т. е. применимым в любом контексте высказывания. Например: «*Не валяйте дурака*, а то испачкаетесь»; «А я не выйду на улицу, чтобы меня *морозы не ударили*»; «Он не ест меда, значит, у него не будет *медового месяца*»; «Мама, а летом *холодной войны* не бывает?»; «Нет, *до самого дома* не надо, до калитки только» (ответ на вопрос: «Что же я тебя до самого дома на руках понесу?»); «Почему же не слышно *треска*?» (на замечание взрослого о том, что у него ужасно трещит голова); «А мне и не надо *места*, я могу и постоять» (на возражение взрослого о том, что в садик его принять не могут, так как нет свободного места); «Нужно говорить: «Автобус едет, а не идет». Что он пешком что ли *идет*?»; «А разве сегодня она *вареная*?» (на замечание взрослого о том, что вчера была сырая погода); «Мама, крапива *кусается*? А как она *лает*?»; «Папа, какой милиционер смешной! Он мне говорил «*вы*», как будто меня было несколько!»; «Старый год уйдет, а *свежий год* придет?».

Сюда же относим случаи образования экспрессии слова, возникающей от незнания значения слова в целом: «Я промочила варежки *на погоду*»; «Мы разговариваем-то на другом языке, *с акцентом*, вот вы нас и не понимаете»; «Мама, *барыня* какая, сразу же стирать начала».

Экспрессию детской речи, возникающую на лексико-семантическом уровне словотворчества, можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 2).

Итак, использование ребенком слова с новым значением, не функционирующим в языке, или ошибочное употребление одного из значений многозначного слова становится экспрессивным благодаря «оживлению» конкретно-образного значения слова. При этом детская метафора всегда чрезвычайно конкретна, наглядна. Это обуславливается тем, что существительные, глаголы и другие части речи, обозначающие чувственно воспринимаемые

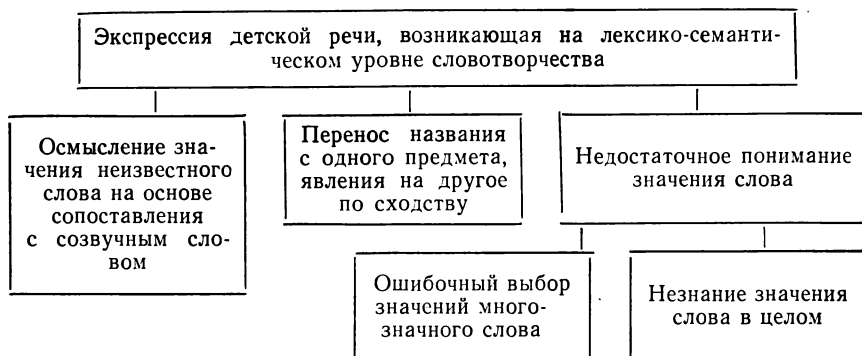


Рис. 2

свойства предметов, конкретные физические действия и состояния, служат для обозначения конкретных, а не отвлеченных понятий (обратное характерно для «взрослой» метафоры). Как и в первой группе, экспрессивность детских новообразований лексико-семантического уровня осознается только взрослым носителем языка, в то время как ребенок, осваивающий родной язык, воспринимает ее (в преобладающем большинстве случаев) как нейтральную.

III. *Экспрессия детской речи, возникающая на целостно-смысловом уровне словотворчества.*

Речь, в том числе и детскую, делают выразительной не только отдельные компоненты речи (ядровая экспрессия), но и сама речевая цепочка (высказывание), ее смысл, складывающийся из значений отдельных слов, часто стилистически нейтральных (разлитая экспрессия). Меткое наблюдение, своеобразное осмысление явлений, событий окружающего мира, часто не соответствующее общепринятым представлениям, делают высказывание экспрессивным.

Данная группа экспрессивных выражений, возникающих в детской речи, распадается также на две подгруппы. Первую подгруппу составляют детские высказывания, экспрессия которых создается на основе меткого наблюдения. Например: «Оказывается, сейчас под диваном ночь»; «Звезды — это салютики, которые за небо зацепились»; «Почему у него так много лица» (о лысом); «Мама, знаешь, почему у вербы сережки не мерзнут?.. Потому что они в шубках»; «Чудо, бутерброд упал на ноги, а не на голову» (т.е. маслом вверх); «Правда, что троллейбус — помесь трамвая с автобусом?»; «Почему поезда приезжают и уезжают, а вокзал на одном месте стоит?»; «А у нас ветер все цветы съел» (т.е. унес все лепестки); «Знаешь, папа, у всех зверей спина наверху, а живот внизу»; «Юбка — это когда две ноги в одну штанину»; «У Аленки на руках одни мизинчики» (о новорожденном); «Уже темно, но не поздно. Это

просто на нас напала зима»; «Все хорошо да хорошо. Бабуля, давай хоть что-нибудь сделаем плохо»; «Я так много пою, что комната делается большая, красивая».

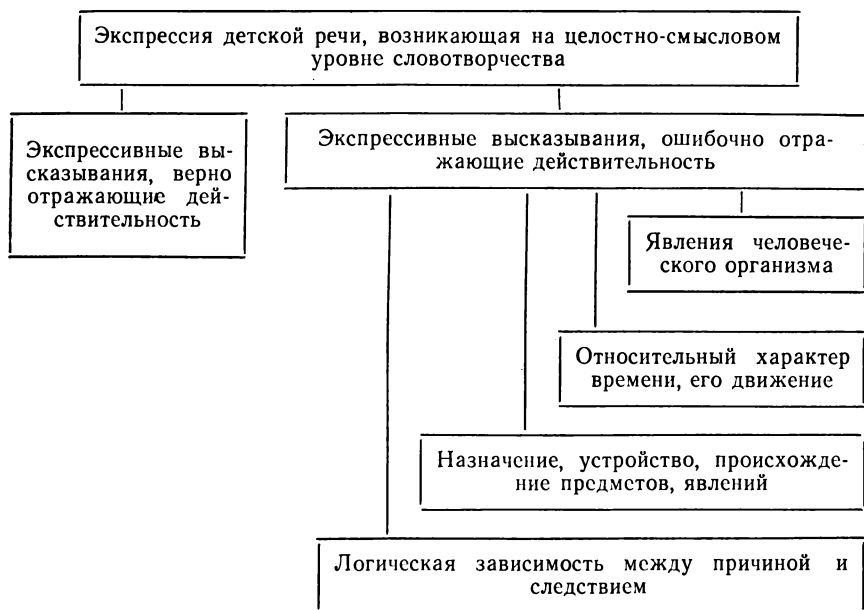
Вторую подгруппу составляют детские высказывания, экспрессия которых создается на базе неверного истолкования окружающей действительности, например:

— явлений и состояний человеческого организма: «Не ешь много сладкого, а то выпадут свои зубки и вырастут золотые, как у бабушки»; «Папа, а ногти у меня пластмассовые?»; «Научи и меня бриться, а то я все умываюсь да умываюсь»; «Я во сне с мальчиком играл. Как же так? Один спал, а другой играл? Значит, меня было двое?»; «Ложись на мою подушку, вместе будем мой сон посмотреть»; «Разве в такой темноте что-нибудь увидишь?» (на вопрос, видел ли он что-нибудь во сне); «Мама, кто меня выродил? Ты? Я так и знала. Если бы папа, я была бы с усами»; «Если я вырасту тетей, я буду врачом, а если дядей, то инженером»;

— относительного характера времени, его движения: «Мама, кто раньше родился: ты или я?»; «Как же ты пеленал бабушку, когда она была маленькая?» (дедушке, не умеющему пеленать новорожденного); «Мама, сколько папе лет? Тридцать. Ну, ясно, старик»; «Бабушка, а ты была когда-нибудь девочкой?.. А я тебя что-то не помню»;

— назначения, устройства, происхождения каких-либо предметов и явлений, единиц их измерения: «А как же туда дяди и тети с музыкой влезли?» (о радио); «Электричество — это куда пальцы нельзя совать»; «Как это там из денежки билеты получают?» (о билетной кассе); «Какая мягкая булочка! Когда ее снесли?»; «Топят, топят, а на улице все холодно» (о дыме из фабричных труб); «А ты знаешь, почему флаги у пиратов черные?.. Потому что их некому стирать»; «Вот откуда облака. Их паровозы делают»; «В зоопарке звери нужны. А зачем в лесу звери? Только лишняя трата людей и лишний испуг»; «Дед, а в лошадь бензин наливают?»; «Что же они, глупые, зимой разделись» (о голых деревьях); «Звезды очень далеко. Так откуда же люди знают, как их зовут?»; «Если дождь и солнце, то грибной дождь. А если снег и солнце, то грибной снег?»; «Звезды не падают, потому что они блестящие»; «Когда у нас день, то в Америке ночь. Так и надо им, буржуйам!»; «А правда, что у тетей больше денег, чем у дядей?.. Тети идут с полными сумками, а дяди — с газетами»; «Мне пять лет, а Алеша на 8 сантиметров старше»; «А сколько уже градусов?» (на замечание, что пора спать);

— логической зависимости между причиной и следствием: «А резину делают из калаш?»; «Я люблю чеснок, он пахнет колбасой»; «Папа, пожарные приехали. Значит, скоро начнется пожар?»; «Елка пахнет Новым годом»; «Собаки нужны охотнику, чтобы на него зайцы не напали?»; «Я оцарапался об кошку»;



Р и с. 3

«Картины разные видел, скульптуры и огнетушители» (о посещении музея); «Машину поливальную видел» (на вопрос, кого он видел в зоопарке).

Итак, экспрессию детской речи, возникающую на целостно-смысловом уровне, можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 3).

Как видим, детскую речь может делать выразительной не только отдельное слово (неологизм или переосмысленное значение), но и целое высказывание (его смысл), складывающееся в большинстве случаев из стилистически нейтральных слов. Содержанием такого высказывания является суждение ребенка об окружающей действительности. Чаще всего экспрессивными оказываются те детские высказывания, которые неверно объясняют природные и общественные явления, «нарушают» общепринятый взгляд на действительность. И в этом случае выразительность детских умозаключений осознается только взрослым, в то время как для ребенка они представляют способ осмысления окружающей действительности.

Анализ материала в целом позволяет выявить следующие особенности экспрессии детской речи:

а) детскую речь может делать выразительной отдельное слово (неологизм), а также смысл целого высказывания, складывающийся в большинстве случаев из стилистически нейтральных слов;

б) основу выразительности детской речи составляет наглядно-конкретное значение слова (на словообразовательных и лексико-семантических уровнях) или наглядно-конкретная ситуация (на целостно-смысловом уровне словотворчества), обусловленные комплексным мышлением ребенка;

в) экспрессивными являются слова и выражения детской речи, не соответствующие словообразовательным стандартам, а также стандартам общепринятого взгляда на действительность;

г) выразительность детской речи осознается только взрослым. Для ребенка, осваивающего язык и приобретающего знания об окружающей действительности, речь является стилистически нейтральной, так как у него нет психологической установки на выразительность речи, которая имеется чаще всего у взрослого.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

Т. Л. ВЕТЛУЖСКИХ, С. М. МАЖУРА, М. Э. РУТ

Уральский университет

ОБРАЗНЫЕ НОМИНАЦИИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Выявлена специфика образной номинации, характеризующей речь детей разного возраста. Определяются лингвистические и экстралингвистические факторы, которыми обусловлены различные типы детской номинации.

Образное слово в речи — показатель ее выразительности, свидетельство высокой степени владения речевыми навыками, гибкости в использовании словаря родного языка. Поэтому образное слово в речи ребенка становится индикатором его речевого развития, выявляет не только степень, но и особенности речевой культуры.

Бытует убеждение, что речь детей более образна, чем речь взрослых. Экспериментальной проверке данного тезиса, установлению некоторых закономерностей образной номинации у детей и посвящена данная статья.

Материал получен в ходе лингвистических экспериментов, которые проводились с воспитанниками детских садов Свердловска и Сургута и с учащимися свердловских школ. Обращение к эксперименту как способу сбора интересующего нас материала объясняется следующими мотивами: во-первых, искусственно заданная ситуация позволяет быстро накопить необходимый материал; во-вторых, игровой характер ситуации, создаваемой в ходе эксперимента, привычен для детей и не сковывает их речевой деятельности (или сковывает гораздо

меньше, чем в подобных обстоятельствах взрослых). Не случайно эксперимент широко используется при изучении детской речи¹.

Наблюдения за номинациями в речи дошкольников составили первый этап работы. Эксперимент здесь проводился в три серии: сначала детям предлагалось назвать незнакомый им предмет, затем то же задание повторялось через две недели, наконец, в третий раз ребенок давал название уже не одному предмету, а нескольким (каждый из которых он дважды называл ранее). Опрос проводился индивидуально, ребенок должен был изучить предмет (рассмотреть его, повертеть в руках) и ответить на вопрос «Что это?». Если испытуемый затруднялся в ответе, следовал вспомогательный вопрос «На что это похоже?». Для называния предъявлялись следующие предметы: яйцезрезка, подкова, сверло, закаточная машинка, зажим для волос, дырокол, тесторезка, наперсток, плойка, песочные часы, лерка, метчик, плоскогубцы и некоторые другие (всего 31 предмет; число предметов, предъявляемых одному ребенку, колебалось от 5 до 15). В эксперименте приняли участие 42 ребенка 4—5 лет.

Получена 2571 номинация, из них 2261 — однословная, 310 представляют собой словосочетания, в том числе и предикативные (*сыплется песочек* — о песочных часах). 2445 номинаций — существительные или словосочетания, созданные на базе существительных. Среди них 145 отглагольных новообразований типа *считалка, крутилка, слушалка, сгребалка, напилка, покрывашка, вертилка, брызгалка* и т. п. В процессе называния дети использовали 192 глагола, из них 61 составили самостоятельные номинации (*нажимать* — о дыроколе, *резать* — о стеклорезе, *чесать* — о рыбчистке и др.), в остальных случаях возникли отглагольные словосочетания (*катать камни, наливать чай, сбивать траву*), 54 раза использованы прилагательные (только в словосочетаниях). Значит, можно говорить о сложившемся в сознании ребенка представлении, что главное средство номинации — существительное. Глагольные номинации возникают только тогда, когда ребенок испытывает затруднения в формулировании своей мысли. В этой связи характерны так называемые «узнающие» номинации, когда ребенок узнает предмет, но не помнит или не знает его названия: *сверлить* — о сверле, *волосы закручивать* — о плойке, *чтобы лошадь не подскользнулась* — о подкове, хотя и здесь возможен поиск имени, ср.: *бигудишник* — о плойке, *наперстник* — о наперстке. С другой стороны, показательны отглагольные именные образования, приведенные выше: в них

¹ См., например: Протасова Е. Ю. К проблеме развития значения в детской речи // Психологические исследования развития речи и обучения второму языку. М., 1970 и другие статьи этого сборника; Черемухина Г. А. Некоторые особенности номинативных процессов в детской речи // Проблемы реализации синтаксиса. Пермь, 1981.

реализуется стремление даже динамичный признак предмета выразить опредмеченно.

С точки зрения мотивированности номинаций можно выделить две группы: номинация по функции (так, как эта функция представляется ребенку) и номинация по признаку. Последних — подавляющее большинство (2352), и именно здесь проявилась способность детей к образному отождествлению при номинации.

Сферы образного отождествления при этом оказались довольно разнообразными: фауна (*слоник, ежик, крокодил, цыпленок, пчела, клоп, гусеница*); флора (*колокольчик, елка*); неживая природа (*луна, море, горы, молния, радуга-дуга*); человек (*клоун, водолаз в воду прыгает*); человеческая деятельность, в частности учебная тема (*треугольник, буква А, ручка, карандаш*), очевидно, сюда же можно отнести названия музыкальных инструментов (*дудка, свирель*); медицина (*градусник, шприц*); постройки (*домик, мост, ворота*); техника (*робот, пропеллер, светофор, пожарная машина*); война (*автомат, пушка, плен*); быт (*почтовый ящик, зеркало, кровать, вентилятор, пылесос, расческа, помада, зубовая щетка*); продукты питания (*яичко*); игрушки (*погремушка, пирамидка*), сказочные образы (*лампа Алладина, бармалейский пистолет, ножик разбойника*). В то же время нельзя не отметить явную ограниченность в выборе отождествляемых предметов: в конечном счете к отождествлению привлекаются самые известные, самые распространенные предметы быта либо те из вещей и явлений окружающей действительности, которые вошли в жизнь ребенка как игрушки или как элементы детских передач. Материал убедительно показывает, что образное притяжение существует только для хорошо знакомых номинатору предметных сфер. В связи с этим настоятельно проявляется практически полное отсутствие в материале образов русских народных сказок, с одной стороны, и весьма частотное сближение с видами оружия (*автомат — 40, пулемет — 4, пистолет — 17, пушка — 7, стрела — 2, сабля — 9, танк — 5, ружье — 1, патроны — 1*) — с другой.

Полученные данные позволяют судить о творческом характере образного отождествления в ходе номинации. Это проявляется прежде всего в активном отношении к самому номинируемому предмету: ребенок вертит его, приводит в движение незакрепленные части, осматривает с разных сторон. Весьма показательны при этом номинации складного метра. Дети, получая его свернутым, начинали играть им, как бы выбирая то состояние предмета, которое находит в их сознании отклик-образ. Отсюда разнообразие номинаций: *море (дважды), волны, молния, горы, забор, номер, лента, буквы А, М, Ж, Я*.

Активность, творчески воздействующая на восприятие, ощущается и в стремлении ребенка с помощью образа как бы «дорисовать» предмет. Так, называя яйцезерку, дети, естественно, главное внимание обратили на поднимающуюся режущую ре-

шетку. Вот несколько примеров «обработки» первичного восприятия в детских номинациях (в каждом случае речь идет об одном ребенке): а) *сетка* — *радио*; б) *лестница* — *пожарная машина*; в) *струны* (образ очень частотный) — *арфа*. Интересно название *плен* — здесь нет видимой, вербализованной исходной образной ступени («решетка»), но полученная номинация говорит о наличии первичного образа. Характерно, что эта «внутренняя» обработка обеспечила устойчивость названия: ребенок трижды повторил его во всех сериях эксперимента. Такая номинация заставляет думать о выходе на уровень образа-символа, когда за предметом видится уже некое отвлеченное понятие. У взрослых такое символическое наполнение образа — явление типичное.

Приведенные примеры демонстрируют еще одну особенность детского образного отождествления, проявляющуюся в номинациях: оно, как правило, опирается на один признак, а не на их комплекс, и развитие образа поэтому может оторваться от исходного восприятия предмета. Образное отождествление в детской речи пренебрегает многими деталями, в том числе и важными для различения предметов. Рассмотрим номинации целого ряда предметов: плойка, зажим для волос, плоскогубцы, дырокол, циркуль. Все полученные названия этих предметов можно уложить в следующую схему (дается с некоторыми сокращениями); в скобках приведены не отраженные в речи детей элементы развития образа:

	Змей Горыныч	лев тигр лиса
	зверь	волк собака бегемот мышь
(пасть)	(рептилия)	крокодил лягушка
хватать	рыба	акула щука
клюв	птица	птенчик гусь страус цапля ант

Логика развития образа здесь закономерна, можно говорить даже об определенной образной языковой модели «хватать — пасть — животное (хищное)». Однако последний ряд представляется случайным, он отражает один признак «хватать», не учитывая других, довольно ощутимо отличающих предметы. Ср. комментарий взрослого человека по поводу технического зажима типа «крокодил»: «Почему «крокодил»? Ну, похож же. Чем?

Да всем. Морда, зубы. И хватает хорошо: схватит и держит, хищный зажимчик». — «А как бы вы еще могли назвать такой зажим?» — «А зачем? Хорошее название, удобное. «Дракон»? Нет, «дракон» не подходит, у него зубы поперек, а у крокодила вдоль...» Как явствует из диалога, для взрослого важен не только момент «хватания», но и наличие зубцов на рабочих плоскостях, и их удлинённая форма. Здесь не может появиться образ птицы, лягушки, так как он не накладывается на предмет полностью.

Образ птицы (цапли, аиста) соотнесён детьми одновременно и с плойкой, и с циркулем. Очевидно, в их опыте нет полного знания о свойствах циркуля, его ножки воспринимаются ими как захват. Ср. высказывания взрослого (информант — мужчина): «У цапли ноги циркулем, болота ходит мерит. Циркуль цаплей назвать? А что, забавно. Хоть цаплей, хоть аистом, тот тоже длинноногий. Плойка? Это щипцы для волос такие? А где там цапля? Это зверюга какая-нибудь. Или щука». Приведённые примеры позволяют, на наш взгляд, разграничить подход к образу у ребёнка и взрослого: там, где взрослый использует образ как средство уточнения, разграничения свойств предметов, ребёнок нащупывает связи между явлениями, причём пока, как правило, связи однопризнаковые, лежащие на поверхности.

Итак, несомненна тяга дошкольников к предметной номинации, стремление осмыслить признаки одного предмета через другие знакомые ему и близкие предметы. Однако образы, возникающие в детской речи, лишь первый шаг к образному осмыслению мира, они вызваны к жизни односторонними сопоставлениями, не служат разграничению явлений окружающей действительности. В доказательство этого тезиса приведём данные последней серии эксперимента (когда ребёнку предъявляется не один предмет, а целый ряд их). Вот данные двух детей-информантов (для сравнения приводятся материалы всех трёх серий эксперимента):

Таблица 1

Серия эксперимента	Называемые предметы					
	плойка		зажим для волос		плоскогубцы	
	1 ребенок	2 ребенок	1 ребенок	2 ребенок	1 ребенок	2 ребенок
первая	<i>прищепка</i>	<i>крокодил</i>	<i>цапля</i>	<i>крокодил</i>	<i>щука</i>	<i>крокодил</i>
вторая	<i>крокодил</i>	<i>птица</i>	<i>крокодил</i>	<i>птица</i>	<i>крокодил</i>	<i>птица</i>
третья	<i>щука</i>	<i>птица</i>	<i>крокодил</i>	<i>птичка</i>	<i>собака</i>	<i>птенчик</i>

Первым ребёнком во второй серии найден отвечающий его представлениям образ «хватания» — *крокодил* (характерно, что второй ребёнок «наткнулся» на этот образ ещё в первой серии).

В третьей серии, после просьбы различить названия новых объектов, начинает его варьировать, не вдумываясь в свойства предметов, при этом *щука* перебрасывается с объекта на объект.

Вторым ребенком, как уже отмечалось, образ найден сразу, во второй серии он подыскивает другой образ «хватания» и остается ему верен в третьей серии. Просьба дифференцировать названия заставляет его сопоставить предметы по размеру, но не по другим свойствам, причем значительное несходство предметов его не смущает.

Можно говорить, очевидно, об определенной ограниченности и односторонности образной номинации дошкольников, которая проявляется и в узости круга отождествления, и в прямолинейной однопризнаковости самих отождествлений.

Обратимся к материалам экспериментальных наблюдений, проведенных среди школьников. Тестировались учащиеся 4—8 классов шести школ Свердловска. В экспериментах приняли участие примерно 60—70 человек каждой параллели. Испытуемым предлагалось назвать некоторые предметы и явления: школьные атрибуты (мел, доска, тряпка, резинка, пенал и т. п.), явления природы (снег), досуг (дискотека), животные (змея), а также дать свой вариант характеристики человека (худой человек, плохой человек). На отбор исходных данных для эксперимента оказали влияние предварительно проведенные наблюдения за речью школьников, позволившие выявить зоны возникновения образных номинаций, как окказиональных, так и вошедших в узус определенного микроколлектива.

Все полученные номинации можно разделить на следующие группы: номинации-толкования, в том числе перифрастические (типа мотоцикл — *вещь для передвижения*, дипломат — *чемодан*, очки — *увеличительные стекла*, резинка — *враг ошибок* и т. п.); номинации-оценки (ЦУМ — *кавардак*, дискотека — *балдеж*) и образные номинации. Последние составили примерно 25 % от общего числа полученных номинаций.

Примеры полученных образных номинаций см. в табл. 2.

Отметим, что сферы применения образной номинации варьируются в различных классах. Для четвероклассников сферами, наиболее подверженными образной номинации, оказались (в порядке убывания частотности образных именовании) следующие: школа, природа, круг интересов, окружающий мир, характеристика лица, сказка. У пятиклассников картина меняется: школа, круг интересов (примерно равное количество), характеристика лица, природа, сказка, окружающий мир. Для шестиклассников: круг интересов (резко выделяется по частотности образных номинаций), характеристика лица, школа, природа, окружающий мир. Сказка как сфера возникновения образных номинаций исчезает. У учащихся 7—8 классов расположение тематических групп становится субъективным: оно зависит от личности школьника.

Таблица 2

Предмет	Образные номинации				
	4 класс	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
мел	<i>белый гномик, убегающий человечек, мороженое, сахар, снег (твердый снег)</i>	<i>сырок, кирпич, карандаш</i>	—	<i>белое лицо, снег, кристалл</i>	<i>пастила</i>
снег, снежинка	<i>сахар, парашютисты, перина, борода, маленькие звезды, одеяло, вата, мотыльки, пули, волосы, пододеяльник, пенопласт, облака</i>	—	—	—	—
худой человек	—	<i>спичка, антенна, нитка, баба-яга</i>	<i>спичка, тростинка, прутик, гвоздь</i>	<i>удочка, спичка</i>	<i>сухарь, торпеда</i>

Приведенные данные позволяют сделать следующий вывод: образная номинация — орудие познания и оценки действительности, и поэтому образные именованья возникают прежде всего в сферах, во-первых, близких, во-вторых, интересных школьнику. В младших классах основная направленность ребенка — познание объективной действительности. С взрослением приходит интерес к человеку и к себе в частности. Отсюда выдвижение с 6 класса такой тематической группы, как «характеристика лица», отступление групп «школа» и «природа» на задний план, исчезновение темы «сказка». Анализ образных номинаций может служить барометром в наблюдениях за развитием личности, ее направленности.

Наиболее частотны образы животных, которые используются при номинации человека (мошенник — *лиса*, наглый человек — *комар, воробей*), растений (кусты — *осьминог*), мебели (парта — *слон, лягушка*, скамейка — *конь, крокодил*), предметов быта (магнитофон — *попугай*), транспорта (велосипед — *конь*, такси — *сороконожка*), и такие сферы отождествления, как флора,

неживая природа, части тела человека, бытовые предметы, сказочные образы.

Относительная употребительность определенных образных моделей неодинакова в разных классах. Так, у четвероклассников наиболее продуктивны зооморфизмы и отождествления с явлениями неживой природы, причем номинации чаще всего возникают по признаку формы. Нередко дети дают звуковую характеристику называемым явлениям (птица — *Алла Пугачева*), оценивают предметы в движении, в неожиданных ракурсах (доска с подвижными створками — *чебурашка, бабочка*, учебник — *бабочка, мельница, птица* — о раскрытом, перелистываемом учебнике). В целом для 4 класса образные номинации составляют более одной трети от общего числа полученных номинаций.

В 5 классе доля образных номинаций резко снижается, возрастает роль номинаций-оценок.

В 6 классе количество образных номинаций еще больше сокращается. Исчезают сказочные образы, возрастает количество образных номинаций с негативным оценивающим оттенком: голова — *воздушный шар*, котелок с кашей, чайник с костями; глаза — *два болота* (ср. стандартное *озера глаз*). Можно вообще говорить об определенном осознанном или бессознательном сопротивлении образным штампам, ср.: солнце — *желтый блин, лампочка, батарея, сковорода, духовка* — привычный «высокий» образ здесь последовательно снижается.

В 7 классе количество образной лексики резко возрастает, мало повторяющихся образных номинаций, ярко проявляется индивидуальность каждого. Ср.: град — *сетка вертикальная, дымка, горох, барабанная дробь, небесный сахар, жемчужины, яйцо, люди, лезущие в автобус, мячики*; кусты — *кисточки, ежик, лев, звери, веник, кораллы, волны, руки человека*; парта — *крокодил, летающий великан* (из-за откидывающихся крышек), *хоккейный корт, мост, новостройка, белый медведь*; солнце — *колобок, мочалка, улыбка среди хмурых лиц, золото, огненное блюдо, блин, мяч*; телевизор — *жилой дом, магнит человечества, одноглазый бандит, глаз*.

Можно говорить о том, что здесь образы не только манифестируют видимые испытуемым связи между предметами, но оказываются и своеобразным показателем осмысления.

Это качество присуще и образным номинациям восьмиклассников, ср.: кусты — *волосы земли*, автобус — *карусель*, доска — *Страшный суд*. Доля образных номинаций здесь несколько снижается. Ощущается определенный выработанный стандарт номинаций-толкований, они — как своеобразные словарные статьи иронического словаря: *дневник — книга жалоб и предложений, урок — хождение по мукам*. В таких толкованиях нередко фигурируют цитаты из художественных произведений, однако здесь проявляется не широта читательских интересов,

а, скорее, опять ориентировка на всеми принятый стандарт.

Оценивая тематику образного отождествления в целом, отметим два момента: во-первых, почти полностью (за исключением 8 класса) отсутствуют литературные образы как опора образной номинации, что свидетельствует, на наш взгляд, о формальном подходе к преподаванию литературы, о невключенности художественной литературы в картину мира школьника; во-вторых, достаточно большое количество отрицательно окрашенных образов в основе номинации атрибутов школьной жизни (*болото, тюрьма, Страшный суд*) при редких и весьма стандартных положительно окрашенных именовании (учебник — *профессор*).

Сравнение номинаций школьников и номинаций детей 4—5 лет обнаруживает почти постоянно сопутствующую образности оценочность у школьников и практическую нейтральность номинаций у дошкольников. Для школьника образ — не только средство познания мира, но и возможность выражения к нему отношения. Даже внешне нейтральные номинации (*резинка — кирпич*) в конечном счете нередко отражают отношение номинатора к обозначаемому (твердая и плохо стирает).

Если номинации дошкольников основывались на однопризнаковом сопоставлении, то школьники стремятся отразить при отождествлении более глубинное, внутреннее, комплексное сходство явлений. Монопризнаковые сопоставления встречаются в 4 классе (*лягушка* — парта зеленого цвета; *крокодил* — резинка, которая «все пожирает»; *страус* — парта, «потому что на двух ногах»), но исчезают в последующих. Образное отождествление становится глубже, «плотнее» и потому информативнее.

Оценивая место образной номинации в речи детей, следует учитывать различия в характере номинации. В речи дошкольников образных, точнее предметных, номинаций очень много, но это первичная, внешняя образная номинация. Образная номинация глубинного характера появляется у ребенка только в школьном возрасте, когда расширяются и углубляются его знания о мире. И здесь динамика образных номинаций оказывается сложной. Число образных номинаций снижается к 6 классу, резко возрастает в 7 и вновь несколько понижается в 8 (количественно совпадая с исходным уровнем в данном эксперименте — 4 класса). На такое развитие образности влияют, на наш взгляд, два фактора. Первый — ломка начального типа образной номинации и переход к номинации «взрослого» типа. Этим объясняется снижение уровня в 5—6 классе (прежний подход к отождествлению перестает устраивать, а для глубинного подхода накапливаются знания) и взлет в 7 классе, когда новый номинативный подход уже вызрел. Второй фактор — нарастание стандартизирующих моментов, освоение штампов речи при отсутствии работы над ее развитием. Бытовой опыт уже исчерпывает себя, а сфера культуры духовной, и прежде всего

искусства, для большинства школьников остается лишь слегка приоткрытой и часто ограничивается опять-таки стандартизированным набором образов и оценок. Представляется, что экспериментальные наблюдения за образными номинациями в речи школьников могли бы стать индикатором и стимулятором работы над развитием внутреннего мира детей и их речи.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

Т. А. ГРИДИНА

Свердловский пединститут

РАЦИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПО НАРОДНО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМУ ПРИНЦИПУ

Разграничивается парадоксальная и рациональная мотивация в детском словоупотреблении, уточняются особенности восприятия и актуализации лексического значения слова через его внутреннюю форму.

Мотивация по народно-этимологическому (НЭ) принципу — сближение двух созвучных неродственных слов с целью «прояснения» внутренней формы одного из них — широко распространена в детской речи. Основанные на внешнем (фонетическом) сходстве, такие уподобления лексических единиц (ЛЕ) часто имеют формальный характер и не объясняют действительной связи между наименованием и закрепленным за ним значением. Более того, подобные сближения могут приводить к ложному истолкованию смысла слова на основе приписываемой ему внутренней формы (ВФ). Так, слову *винóвник* приписывается связь с *вино*, что сообщает ЛЕ значение «сосуд для вина», ср. *сади́ст* — «тот, кто занимается садоводством», *пуль-вериза́тор* — «то, что стреляет пулями», *прелю́дия* — «то, что исполняется при людях», *освисте́нт* из *ассистент* — «тот, кто свистит», *сли́вочное масло* — «то, из которого сливы делают» и т. п. (примеры взяты из речи детей младшего школьного возраста)¹. Именно такие парадоксальные толкования слов как результат мотивации по НЭ-принципу создают представление об этом про-

¹ В качестве источников материала по детской речи использованы: журнал «Русская речь» (РР); *Словарь русского ребенка: Материалы по развитию детского языка* / Под ред. Н. А. Рыбникова. М., 1926 (СРР); *Мехович Т. А. Материалы к Словарю детской речи (неузуальные слова)*. Владивосток, 1983 (Мех.); *Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений*. Саратов, 1981 (Гвозд.); *Чуковский К. И. От двух до пяти. Живой как жизнь*. 4-е изд. М., 1968 (Чук.); *Пантелеев Л. Наша Маша: Книга для родителей*. 3-е изд. Л., 1976 (Пант.); *Шкатова Л. А. Рабочие материалы к Словарю детской речи* [неопубл.] (Шк.); *Матвеева Т. В. Дневниковые наблюдения над детской речью* [неопубл.] (Матв.); *Гридина Т. А. Наблюдения над детской речью* [неопубл.] (Грид.).

цессе как аномальной, «патологической черте языка»². Вместе с тем это явление, связанное с двусторонней сущностью языкового знака и отражающее сложное взаимодействие между планом содержания и планом выражения слова. Исследования фактов НЭ показывают, что она действует в русле системных тенденций, определяющих закономерности мотивации и номинации, и обнаруживает в большинстве случаев рациональный (семантически обоснованный) характер³.

«Этимологический инстинкт»⁴, ярко проявляющийся в детской речи, определяется стремлением «понять внутреннюю обусловленность связи между звучанием и значением»⁵. В поиске ВФ наименования дети интуитивно следуют логике языка, используя имеющиеся в нем модели мотивации, сочетая «синтез слова с его анализом»⁶. Чтобы избавиться от «пустых» форм⁷, дети соотнобразуются с содержанием немотивированных ЛЕ, пытаясь найти рациональное объяснение названию того или иного предмета, явления. Если парадоксальная мотивация обнаруживает себя прежде всего при усвоении детьми новых для них слов, то рациональная — при употреблении детьми уже знакомых им слов.

Выявление рациональных оснований детской мотивации по НЭ-принципу существенно как для уточнения общих закономерностей выбора наименования, так и для установления особенностей восприятия и актуализации лексического значения (ЛЗ) слова через его ВФ с учетом специфики этой актуализации в детской речи.

Исходя из содержания знакомого слова, ребенок пытается установить рациональную связь, с одной стороны, между наименованием и узуальным значением соответствующей ЛЕ, с другой — между наименованием и конкретным употреблением ЛЕ (ее актуальным смыслом). В соответствии с этим можно выделить две разновидности рациональной детской мотивации: 1) ситуативно обусловленная мотивация; 2) уточняющая мотивация без опоры на ситуативные факторы. И тот, и другой виды мотивации могут приводить к реноминации.

Рациональный характер ситуативно обусловленной мотивации определяется тем, что она осуществляется в опоре на вер-

² Соссюр Ф. Труды по языкознанию. Курс общей лингвистики. М., 1977. С. 211.

³ См.: Гридина Т. А. Основные типы народной этимологии в лексической системе русского языка (функциональный аспект): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1985.

⁴ Касарес Х. Введение в современную лексикографию. М., 1958. С. 46.

⁵ Цейтлин С. Н. «Вверх кармашками» // Наука и жизнь. 1978. № 7. С. 129.

⁶ Цейтлин С. Н. Семантика производного слова и детская речь // Слово как предмет изучения. Л., 1977. С. 146.

⁷ Лопатин В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М., 1973. С. 131.

бальные или невербальные пресуппозиции. «Выявленная» в результате такой мотивации ВФ слова отражает: а) информацию о значении данной ЛЕ, извлеченную ребенком из предшествовавшего акту мотивации конкретного высказывания (употребления данной ЛЕ в чужой речи); б) ситуативно обусловленную информацию о свойствах обозначаемого применительно к конкретной обстановке высказывания.

Примером ситуативного переосмысления ВФ слова на основе вербальной пресуппозиции может служить изменение *рвач* в *драч* в результате восприятия исходного наименования в следующем контексте: *Он рвач, дерет неслыханную цену*. Ребенок, слышавший эту фразу, на другой день сказал отцу: *Папа, не надо его звать, он драч* (РР). Ср. аналогичное преобразование *поземка* в *ползёмка*: *Смотри, Аня, что такое поземка. Снег по земле ползет. — Тогда ее надо ползёмка называть! — Почему? По земле ведь! — Ну, тогда поземка-ползёмка* (Матв.).

Примером осмысления ВФ слова на основе невербальной ситуативной пресуппозиции может служить преобразование *рецепт* в *прицёт* по сближению с глаголом *прицеплять*, выбор которого в качестве мотиватора обусловлен, помимо фактора звукового сходства, ситуативным представлением ребенка о свойствах обозначаемого: *прицепт* — буквально «рецепт, прикрепленный к бутылке». Ср. ситуативно обусловленное изменение *колготки* в *полгёт(д)ки* на основе сближения с мотиватором *полгода*: *Боря, надень колготки! — Неправильно говоришь, надо полгётки! — Почему? — Потому что ношу полгода, а потом они дырятся!* (Мех.). При выявлении ВФ слова ребенок соотносится с ситуацией, которая известна ему из опыта обращения с данной реалией.

«Прояснение» ВФ слова в процессе ситуативной мотивации отражает стремление детей к возможно более точному обозначению (описанию) соответствующего фрагмента внеязыковой действительности, что приводит к контаминации соотносимых с этим фрагментом слов. Так, *лазейка* переиначивается в *глазёйка* на основе ситуативного сближения с *глаз*, ср. *глазеть* — «смотреть», *глазок* — «отверстие»: *Смотри, Димочка, какая лазейка в заборе, давай здесь пройдем!* Ребенок, заглянув в щель: *Мама, а давай обратно опять через глазейку пройдем!* (Грид.). Слово *пустыня* видоизменяется ребенком в *кустыня* применительно к ситуации его употребления: «Проезжая по Крыму, по степи, я назвал эту степь пустыней. Девочка указала на убогие кустики: «Это не пустыня, а *кустыня*» (Чук.) (курсив мой. — Т. Г.).

Ситуативно обусловленная мотивация позволяет конкретизировать содержание слова для уточнения информации об обозначаемом в коммуникативном акте. Ср.: *визервьёу* — буквально «интервью на телевидении»: *Меня по телевизору показывали,*

я визервью давал (Грид.). ВФ варианта *визервью* актуализирует ситуативно значимую связь ЛЕ *интервью* со значениями слов *видеть* и *телевизор*; *стеклянда* — «стеклянная гирлянда»: *Я хочу, чтобы стеклянда на елке висела* (Мех.), ср. *бу-мажная гирлянда*; *индюкатор* — «инкубатор для выведения индюшат»; *отмѹхиваться* — «отмахиваться от мух» (Чук.).

Уточняюще-характеризующая направленность ситуативной детской мотивации часто выражается в стремлении передать «единым словом» значение описательного словосочетания⁸. Ср. окказиональные детские образования на основе «эксплицитной актуализации»⁹ общеизвестных слов: *мáрточка* — «карточка с маркой», *вкусѹй* — «вкусные куски», *мáгодки* — «мятые ягодки», *мясѹльный клоун* — «рассольник с мясом» (Шк.), *куклѹн* — «кукольный клоун» (Грид.), *длиннѹйка* — «длинная линейка»: *Мамочка, дай длиннѹй ку! — Это линейка, а не длиннѹйка. — Нет, длиннѹйка, вон какая она длинная* (Мех.). В последнем случае контекст свидетельствует о том, что именно актуализация ситуативных представлений о денотате вызывает потребность в реноминации; это дает основания для заключения о НЭ-характере подобных окказиональных вариантов общеизвестных слов. Значение последних модифицируется в направлении узкой специализации.

Уточнение и «прояснение» мотивировки наименования может служить и средством выявления тех компонентов значений слов, актуальность которых не связана непосредственно с условиями конкретного речевого акта. Дети чутко улавливают «неточность» отраженного в названии мотивировочного признака с точки зрения его способности указывать на заключенное в слове содержание. Это приводит к переименованию даже тех ЛЕ, которые обладают прозрачной ВФ, ср. также примеры ситуативного переосмысления и преобразования слов с прозрачной ВФ — *пустыня*, *линейка*, *рассольник* и др. Рассмотрение таких случаев представляется интересным для установления факторов, способствующих рациональной детской мотивации по НЭ-принципу. Уточнение мотивировки слов с прозрачной ВФ свидетельствует о важности последней в актуализации ассоциативных связей ЛЕ и способности сигнализировать о наиболее информативных единицах — элементах значения слов с учетом возрастной специфики восприятия значения. Так, прилагательное *баннѹй* в опоре на актуальное для ребенка значение преобразуется в *ваннѹй*: *Это не банное мыло, а ваннѹе... У нас же ванна* (Мех.); на основе метонимических ассоциаций возникает также вариант *мыливáнник* вместо *умывальник* (Матв.), ср. мотиваторы *умываться*, *мыло* и *ванна*. Часто уточняющая реноминация отражает во ВФ слова его типичные синтагматические

⁸ Цейтлин С. Н. Семантика производного слова и детская речь; Габинская О. А. Типология причин словотворчества. Воронеж, 1981. С. 69.

⁹ Аспекты семантических исследований. М., 1980. С. 55.

связи, ср. детское новообразование *кипичальник* (Грид.) и типичное разговорное выражение *вскипятить чай(ник)*; *заниматика* (Мех.) и словосочетание *заниматься гимнастикой*. Варианты *звонильник* и *гудильник* наряду с общеупотребительным *будильник* выявляют актуальный для детей признак «внешний способ действия механизма»: *Звонильник не будил еще?* (Пант.), ср. выражение *будильник звенит*. Слово *гудильник* отражает тот же признак. Основываясь на созвучии глаголов *будить* и *гудеть*, ребенок в выборе мотиватора следует в данном случае принципу НЭ-сближений.

Особо следует выделить такие случаи детской уточняющей реноминации, которые касаются слов, испытавших в процессе своего исторического развития воздействие народной этимологии. ВФ таких слов представляется детям понятной. Потребность в уточнении наименования возникает из-за осознания несоответствия между ВФ слова и его ЛЗ, что отражает смысловую приблизительность основанных на созвучии НЭ-мотивировок. Ср. изменение прилагательного *близорукий* из *близозоркий* в *близоглазый* (Чук.). Связь значения слова с НЭ-мотиватором *рука* для ребенка неактуальна, о чем свидетельствует созданный им вариант *близоглазый* — буквально «плохо видящий на далеком расстоянии», ср. первоначальный (исконный) мотиватор. Преобразование слова *рубанок* из нем. *Raubank*, ВФ которого по НЭ связывается с *рубить*, в *строга́нок* мотивируется тем, что «рубанком не рубят, а строгают» (Грид.). В данном случае к реноминации приводит осознание несоответствия между ВФ слова и его синтагматическими связями.

Уточнение мотивировки наименования осуществляется, таким образом, на основе актуализации устойчивых межсловных связей. Последние часто возникают между словами одного понятийного поля, что приводит к контаминации созвучных ЛЕ одной тематической группы и смежных ассоциативных сфер. Такая контаминация нередко служит способом прояснения ВФ одного из соотносимых слов, например ЛЕ *гро́мния* возникает в результате контаминации существительных *гром* и *молния*: *Тут засверкала гро́мния* (Матв.). Контекст свидетельствует, что опорным при сближении является слово *молния* (см. сочетаемость *громния* с глаголом *сверкать*, типичную для слова *молния*, ср. *гремять* — о громе). Контаминация ЛЕ определяется их ассоциативной смежностью в рамках одного понятийного поля. Аналогично возникают детские новообразования *шумато́ха* из *сумато́ха* под влиянием созвучного *шум* (Мех.), ср.: *сумато́ха* — «беспорядочная беготня, беспокойная торопливость в действиях»¹⁰ и *шумато́ха* — буквально «действия, сопровождаемые возней, шумом»; *толпу́чка* — из *толпа* и *толкучка* (Шк.);

¹⁰ Здесь и далее толкование слов по: Ожегов С. И. Словарь русского языка. 3-е изд. М., 1953.

слово *шифоньер* под влиянием созвучного *шкаф* преобразуется в *шкаффанёр* (Мех.), не исключающее и взаимодействия между ЛЕ *шкаф*, *шифоньер* и *фанера* — «материал, из которого изготавливается мебель подобного рода». Контаминируемые лексемы обозначают сходные предметы, явления, процессы, обнаруживая часто ассоциативные связи, типичные именно для детского сознания. Так, прилагательное *мультиаппликационный* — результат контаминации слов *мультипликационный* и *аппликация* (Мех.). Общим компонентом в значениях сближаемых слов является сема «изображение в виде рисунка». Созданная ребенком окказиональная ЛЕ выявляет актуальное для него значение слова через уподобление знакомому и понятному (аппликация — доступный для детей род деятельности, результаты которой напоминают изображения в мультфильмах).

Актуализация межсловных связей в синтагматике может приводить к контаминации компонентов устойчивых словосочетаний, что также становится в детской речи способом уточнения («прояснения») ВФ наименования. Ср. контаминации однокоренных слов, устраняющие тавтологичность, смысловую избыточность соответствующего словосочетания путем частичного уподобления его опорного компонента зависимому: *брѣтвиться* — «бриться бритвой» (СРР); *распакѣтить* — «распаковать пакеты» (Чук.); *войновѣть* — «воевать на войне»: *Не воевает — войнует* (Чук.). Последний контекст явно свидетельствует об уточняющем характере мотивировки. Подобные сближения неродственных слов на основе их созвучия и смысловой смежности являются разновидностью рациональной детской мотивации по НЭ-принципу: *лопѣть* — «копать лопатой» (СРР), ср. также *копѣта* вместо *лопата* (Чук.). В основе данных преобразований — номинация действия по орудию его осуществления и называние орудия по его функции. Ср. детские глагольные образования *топорѣть* — «рубить топором» и *молотѣть* — «вбивать молотком» (Чук.). Различие между *лопѣть* и *молотѣть*, *топорѣть* только в том, что последние возникают в процессе детского словотворчества при необходимости обозначить содержание, для которого в языке нет специального наименования. Преобразование же *копать* в *лопѣть* имеет установку на прояснение ВФ слова. Ср. аналогичные образования *скалѣть* — «раскатывать тесто скалкой» (Мех.), ср. *скалка-каталка* (Матв.); *рогѣть* — «бодать рогами» (Мех.); *нанѣть* — «нанизывать что-либо на нитку» (Мех.); *больнѣть* — «больно кольнуть»: *Ой, как больнуло животик* (Мех.); *песѣть* — «сыпучий» (о песке): *Какой песок песучий!* (Мех.).

Значения слов, ВФ которых переосмыслиется на основе их парадигматических и синтагматических связей, обычно не изменяются существенно в своей денотативной отнесенности. Это естественно, так как устойчивые межсловные связи, определяемые особенностями функционирования системы языка, отра-

жают уже сформировавшееся у его носителей восприятие семантики ЛЕ.

Преобразования слов с прозрачной ВФ осуществляются в ряде случаев путем замены имеющих в слове приставок на основе сближения с однокоренными ЛЕ, в состав которых входят другие приставки, модифицирующие значение корневых морфем. Так, существительное *обломок* преобразуется в *изломок* (Гвозд.) по связи с глаголом *изломать*, в составе которого приставка *из-* указывает на законченность (результативность) и интенсивность действия. Ср. *изломать* — «сломать совсем или во многих местах». Слово *обломок* — «отбитый или отломавшийся кусок чего-либо» — мотивировано глаголом *обломиться*, который не имеет семы интенсивности в своем значении (приставка *об-* употребляется в составе данной ЛЕ со значением отсоединения, ср. синонимичное значение приставки *от-*). ВФ варианта *изломок* выявляет актуальное для детского возраста представление о протекании процесса, результатом которого является обозначенная словом реалья, ср. словосочетание *изломать игрушку*. Ср. также *отъёдки* из *объедки* от *обедать* — «съедать что-либо по краю, обглаживать» по связи с *отъесть* — «откусить, отгрызть» (Мех.), преобразование *огрызки* в *отгрызки* (Грид.), *обмен* (веществ) в *измён* (веществ): *Конфет много нельзя есть, а то измен веществ нарушится* (Мех.). Глагол *изменяться*, в составе которого имеется приставка *из-*, модифицирующая значение корня *-мен-* по сравнению с глаголом *обменивать(ся)*, определяет специфику содержания варианта *измен* (веществ). Последнее своей ВФ указывает на результат процесса, в то время как существительное *обмен* (веществ) характеризует сам процесс. Приведенные примеры свидетельствуют о существенной роли служебных морфем в уточнении мотивировки и значения ЛЕ при их функционировании в детской речи; ср. специфическое для детского возраста осознание значения приставок, что приводит к замене последних служебными лексемами с соответствующим значением. Потребность в такой замене вызвана стремлением детей более определенно через ВФ указать на содержание слова. Так, наречие *позавчера* изменяется в *послевчерá*. Предлог *после* имеет в данном случае актуальный для детей смысл указания не на последующий, а на предыдущий промежуток времени, ср. аналогичное употребление наречия *завтра* вместо *вчера*: *Завтра мы пришли из сада*. Значение приставки *поза-* воспринимается как эквивалентное предлогу *после* в отмеченном выше смысле: *Послевчера я был у бабы Лиды* (Мех.). Ср. аналогичную замену приставки *пере-* в составе глагола *перепрыгнуть* предлогом *через*, приводящую к образованию слова *черезпрыгнуть*: *Я через лужу черезпрыгнула* (Матв.). См. также образование наречия *напересёк* вместо *поперек*: *Он прошел речку напересек* (Гвозд.). Значение направления действия, выражаемое при-

ставкой *пере-*, усиливается с помощью синонимичной приставки *на-*. Реноминация, осуществляемая с помощью служебных морфем, свидетельствует о значимости их для адекватного восприятия смысла ЛЕ.

В целом преобразования слов в процессе уточняющей мотивации отражают потребность в рациональном (точном и конкретном) обосновании связи между содержанием ЛЕ и ее формой. Поиск уточняющего мотиватора осуществляется по линии: а) устойчивых межсловных ассоциаций (парадигматических, синтагматических, метонимических и т.п.); б) ситуативных (в том числе контекстуально обусловленных) связей; в) структурной оформленности ЛЕ.

Рассматривая номинативные приемы уточняющей (рациональной) мотивации, можно отметить основные особенности актуализации значений при установке на прояснение ВФ ЛЕ в детской речи.

Чаще всего в качестве мотивировочных избираются признаки, несущие информацию о предметно-понятийном содержании слова. Так, в детской речи широко используется принцип номинации по функции предмета. Эту разновидность мотивации дети предпочитают всем другим¹¹. Выделение признаков, несущих информацию о функции обозначаемого словом денотата, может опираться на «стандартные», общепринятые представления говорящих о содержании слова и свойствах объекта номинации, а может иметь «нестандартный», отражающий специфику детской возрастной психологии, характер. На основе стандартных представлений о функции обозначаемого происходит, например, преобразование *весло* в *гребло́* (Мех.), *смычок* в *звучок*, ср. *смычок* — «палочка... которой водят по струнам для извлечения звука», *соха* в *пахá*: *Олечка говорит: «Пахи-то нет». Она называет паха вместо соха* (Гвозд.), ср. *соха* — «орудие для вспахивания земли».

Как видно из приведенных примеров, признаки, выявляемые в процессе уточняющей мотивации через ВФ слов, устойчиво закреплены в их семантической структуре и являются существенными с точки зрения синхронного восприятия значений данных лексем. Мотивировка имеет вполне рациональный характер, а фактор звукового сходства между сближаемыми ЛЕ играет минимальную роль или совсем не учитывается. Так, слово *кровать* и глагол *спать* не имеют «очевидного» звукового сходства, однако потребность в осознании ВФ заимствованного существительного при опоре на семантику слова («мебель для сна») приводит к созданию номинативного окказионального варианта *спáлилы* — «кровати»: *Почему «кровати» называют, а не «спалилы»? Тогда бы все понимали, что на них спят* (Гвозд.). Ср. также *гладóк* вместо *утюг* (Шк.). Такие номинативные ва-

¹¹ Цейтлин С. Н. «Вверх кармашками». С. 128.

рианты могут возникать как совершенно самостоятельные детские новообразования при незнании названий, закрепленных в языке за той или иной реалией. В случаях же, подобных описанному, мы имеем дело с сознательным переименованием ЛЕ по НЭ-принципу (см. контексты). Наиболее типичным способом такого переименования является частичное преобразование внешнего облика исходного слова: видоизмененная ЛЕ сохраняет в своем составе какие-то элементы слова-прототипа: ср. *лампажур* из *абажур* и *лампа*; *гру́зов* из *кузов* и *груз*: *Не кузов, а грузов: туда груз кладут* (Мех.); *съеб* из *хлеб* и *съесть* (СРР); *мингальские* (огни) из *бенгальские* и *мигать* (Грид.).

Ср. детские преобразования ЛЕ с целью «прояснения» их ВФ, обнаруживающие нестандартный (возрастной) характер восприятия (осмысления) и отражения в названии избираемого мотивировочного признака, в частности признака назначения реалии: *катобус* вместо *автобус* — буквально «то, на чем катаются»: *Я бы целый день на катобусе катался* (Грид.), ср. *автобус* — «многоместный автомобиль для перевозки пассажиров»; *ботинки* — *топтинки* (Мех.), вторая часть этого слова обнаруживает актуальную для детского возраста ассоциативную связь между лексемами *ботинки* (*обувь* — «то, в чем ходят») и *топать* в значении «шагать», ср. также *топтать* — «снашивать при ходьбе»; *лизык* вместо *язык*, ВФ которого актуализирует типичную для детского возраста ассоциативную связь слова-прототипа с глаголом *лизать* — «проводить языком по чему-нибудь», ср. частотность реализации данного глагола в таких, например, контекстах, как *лизать мороженое*, *облизывать (лизать) губы*, на основе которых формируется соответствующее представление ребенка о функции языка как органа полости рта. Ср. также преобразование *указательный* (палец) в *грозительный* (Мех.) по сближению с *грозить* — «делать угрожающий жест рукой»; изменение *резиновые* (сапоги) в *грязиновые*: *Надену грязиновые сапоги и буду по грязи ходить* (Мех.); *баюльная* (песня) вместо *колыбельная* (Чук.), *папонки* вместо *запонки*: *Папочка, покажи твои папонки* (Чук.).

Нестандартный характер мотивировки наименования объясняется не только актуальным для детского возраста восприятием значения слова, но и выбором самого средства воплощения мотивировочного признака. В качестве таких средств выступают чаще всего слова разговорной окраски, содержащие в своем значении различные эмоционально-оценочные компоненты. Последние детьми могут не учитываться, отсюда эффект неожиданности, возникающий из-за осознания взрослыми носителями языка несоответствия стилистической окраски слова-прототипа окраске окказионального номинативного варианта, созданного в детской речи: ср. *пинцет* — «медицинский инструмент в виде пружинных щипчиков» (слово со специальным, терминологическим значением) и детское *цепёц*, образованное по

связи с глаголом *цеплять*, имеющим разговорную окраску; *пома́за* вместо *помада* по сближению с *мазать*: *Губная помаза* (Чук.); экспрессивный характер мотиватора выявляется при сопоставлении словосочетаний *накрасить губы* и *намазать губы*, ср. отрицательно-оценочные коннотации, сопровождающие данное слово при использовании его в значении «малевать»; *вихра́хер* вместо *парикмахер* по связи с мотиватором *вихры*, актуальным для детского возраста, ср. выражение *причесать вихры* — преимущественно о детях; преобразуя *парикмахер* в *вихрахер*, ребенок не учитывает оценочных коннотаций, заключенных в значении мотиватора, ср. *вихор* — «клок торчащих волос», что определяет нестандартный характер реализации мотивировочного признака; см. также изменение *экскаватор* в *тасковáтор* по связи с *таскать* (Шк.), *хлористый* (кальций) в *хво́ристый* (кальций) (Грид.).

Нестандартность детского этимологизирования связана в подобных случаях не с парадоксальностью толкований, которые семантически обоснованы, а с характером осмысления и реализации мотивировочного признака. Специфика детской мотивации заключается, в частности, в том, что эта мотивация часто опирается на поверхностные знания о значении слова или соотнобразуется с наиболее очевидными для ребенка (внешними и случайными) сведениями о свойствах обозначаемого, чему способствуют ситуативные факторы и следование детей типичным рациональным моделям мотивации, ср., например, преобразование *экскаватор* в *песковáтор* (Мех.) по связи с *песок*, выявляющим во ВФ слова ситуативно обусловленное представление о назначении реалии при использовании принципа номинации по функции: *песковатор* — буквально «машина, которая роет песок».

Актуальность в процессе уточняющей детской мотивации по НЭ-принципу обнаруживают компоненты содержания ЛЕ, связанные с указанием на внешние приметы и качественную специфику обозначаемого (естественно, с коррекцией на детское восприятие этой качественной специфики). В семантической структуре преобразуемых слов такие признаки могут быть закреплены как ядерные или периферийные (в том числе эмоционально-оценочные) семы: ср. варианты *лейкопластырь* и *клейкопластырь*: *Мамочка, в аптеке лейкопластырь продают, это такой клейкий пластырь* (Грид.), ВФ слова указывает на очевидное свойство (качество) обозначаемого; *ноль-лега́то* вместо *нон-легато* в результате актуализации представления ребенка о качестве исполнения данного технического музыкального приема — отсутствии слияния звуков при воспроизведении мелодии: *В этой пьесе все звуки отдельно звучат, ее надо играть ноль-лега́то* (Грид.); *конъюнктивид* вместо *конъюнктивит* — «болезнь глаз»: *Юля от сестренки конъюнктивидом заразилась, теперь у нее глаза слезятся и ничего не видят* (Грид.); *хрипóзное* вместо *гриппозное* заболевание горла (Матв.); об-

жйк(г)а вместо *аджика*: *Мама, что такое абжика? Ты папе говоришь, не клади много абжики.— Это перчик такой, доченька.— Обжига обжигает, да?* (Грид.). Ср. актуализацию периферийных признаков содержания слов в процессе детской рациональной мотивации по НЭ-принципу: *ползук* вместо *паук* — буквально «ползающее насекомое» (Матв.); *вертутя* вместо *ртуть* (Чук.); *оранжа* вместо *ронжа* — «птица с ярким оперением»: *Я знаю птицу оранжу, у нее оранжевая грудка* (Грид.); *белонка* вместо *болонка* по связи с *белый*: *Аня называет собачку болонку белонкой за белый цвет шерсти, уверена, что так и надо* (Матв.). Подобные признаки часто получают метафорическое осмысление и отражение в названии: например, слово *алисум* — «цветок» осмысляется как производное от *лиса*: *Алисум на лисичку похож, он такой же пушистый, как у лисички хвост* (Грид.); *баллонка* вместо *болонка* по связи с метафорически осмысленным словом *баллон*: *Я знаю, почему таких собак называют баллонка, они толстые, как баллон* (Мех.).

Итак, детская мотивация по НЭ-принципу, проявляющаяся при осмыслении связи между звучанием и значением слов, обнаруживает рациональный характер: а) отражая особенности реализации значений слов в зависимости от их ассоциативных связей, как системно обусловленных, так и ситуативных; б) выявляя в семантической структуре слов признаки, наиболее информативные для указания на актуальное значение той или иной ЛЕ; в) сообщая словам мотивационные значения, отражающие специфику их осмысления в детской речи, что обусловлено характером отбора и реализации мотивировочных признаков. Рациональная детская мотивация по НЭ-принципу имеет в целом уточняюще-характеризующую направленность, способствуя актуализации экспрессивных потенций слова. Последний аспект может стать предметом специального исследования.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

Т. В. ПОПОВА

Свердловский пединститут

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ ОПРОЩЕНИЯ ОСНОВЫ СЛОВА (на материале речи старших школьников)

На основе психолингвистического эксперимента вскрывается зависимость способа мотивации слова от степени его опрощенности в детской речи. Данные эксперимента используются в качестве одного из критериев членимости основы.

Выделение непроединных слов, составляющих деривационную базу русского языка,— важная проблема, имеющая не толь-

ко теоретическое, но и практическое значение. Первое обусловлено тем, что русский язык принадлежит к высокомотивированным языкам (по данным А. Н. Тихонова, на каждое производное русское слово приходится 10 производных, на каждое негнздующееся, одиночное — по 25, входящих в словообразовательные гнезда¹), второе — тем, что выделение словообразовательной базы русского языка связано с проблемой минимизации учебного материала и выявления наиболее эффективных методов обучения лексике. Как показали эксперименты Л. Н. Засориной, усвоение 100 самых продуктивных корней русского языка обеспечивает понимание 25 000 производных слов².

При определении круга производных слов особые трудности вызывает разграничение опрошенных и неопрошенных лексем. Это обусловлено как объективными, так и субъективными факторами. К объективным следует отнести динамический характер языка, находящегося в постоянном развитии, и то, что разные его единицы не в равной степени подвержены изменениям и охвачены ими; к субъективным — недостаточную разработанность теории опрошения, в частности вопроса о критериях опрошенности слова.

Современная дериватология рассматривает опрошение как один из типов изменения морфемной и словообразовательной структур слова. Суть его заключается в том, что в основе, ранее членимой и производной, со временем перестает выделяться аффикс, она становится производной и, как правило, нечленимой. Например, глагол *посетить*, потеряв производящее *сеть* — «гость», перестал члениться на корень *-сет'* и приставку *по-* и перешел в разряд производных лексем. В современной русистике установлены явления, способствующие опрошению: изменения лексического значения слов; фонетические деформации, разрушающие связь однокоренных лексем; исчезновение из языка (или подъязыка) мотивирующего слова, — и разные степени опрошенности лексем: полное, морфологическое, и неполное, семантическое, опрошение. Под полным опрошением понимается закончившийся процесс семантического разрыва производного и его исторического производящего, процесс, который привел к превращению производной и членимой основы деривата в производную и нечленимую, чисто корневую. Под семантическим опрошением обычно имеют в виду дезтимологизацию, или демотивацию, слова, т. е. потерю последним первоначальной словообразовательной мотивированности, забвение его внутренней формы. Это начальный этап опрошения, предшествующий морфологическому опрошению и влияющий в пер-

¹ Тихонов А. Н. Система русского словообразования в свете количественных данных // Исследование деривационной подсистемы количественными методами. Владивосток, 1983. С. 62.

² Образование употребительных слов русского языка / Под ред. Л. Н. Засориной. М., 1979. С. 4.

вую очередь на семантические отношения между словами, но не на их морфемную структуру, которая в большей или меньшей степени продолжает осознаваться носителями языка.

Аналогичные этапы (степени) опрощения можно выделить и среди глаголов, вовлеченных в этот процесс в наши дни.

Первую группу составляют полностью опростившиеся глаголы, такие, как *баловать, забыть, ликовать, насуниться, подражать, посетить* и др. Непроизводность и членимость их основ только на корень и основообразующий суффикс (*балов-а-, ликов-а-, посет-и-* и т.д.), т.е. полная морфологическая опрощенность, общепризнанна.

Во вторую группу входят семантически опростившиеся глаголы с полностью десемантизированным корнем, но осознаваемой в какой-либо степени словообразовательной приставкой. Это такие глаголы, как *взмыть, подернуть, обдать* и др. У ряда подобных лексем значение приставки стало основой лексического значения всего слова. Например, в значении глагола *взмыть* — «быстро взлететь ввысь, взвиться высоко (о птицах, самолетах и т.п.)» (МАС, I, с. 169)³ легко осознается и выделяется значение приставки *вз-* — «*подняться вверх* с помощью действия, названного мотивирующим глаголом» (РГ, I, § 855)⁴ (курсив мой.— Т. П.).

Третью группу составляют глаголы, которые лишь недавно «вступили» на путь опрощения в результате перехода их мотивирующих из литературного языка в просторечие, разговорную речь, в архаизирующиеся пласты лексики. Так, очевидна структурная и семантическая связь глаголов *мереть* — «умирать (во множестве)», имеющего помету *разг.*, и *умереть* — «перестать жить», но признать структурно более простой глагол *мереть* мотивирующим для *умереть* нельзя из-за стилистической окрашенности первого и немаркированности второго.

Естественно, что опрощенность глаголов второй и третьей групп вызывает разногласия в среде исследователей. Положение усугубляется также недостаточной разработанностью общих и специфических для той или иной части речи критериев опрощенности.

В данной статье предпринята попытка с помощью психолингвистического эксперимента определить степень опрощенности ряда глаголов. Методика эксперимента была разработана и опробована Л. В. Сахарным для установления степени идиоматизации производных существительных типа *утренник, дневник, вечерник, ночник*⁵. Суть эксперимента заключается в ана-

³ Лексические значения слов приводятся по: **Словарь** русского языка: В 4 т. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981—1984. Здесь и далее — МАС.

⁴ **Русская грамматика**: В 2 т. Т. 1. М., 1980. Здесь и далее — РГ.

⁵ **Сахарный Л. В.** Структура значения слова и ситуация // Материалы IV Всесоюз. симпози. по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1972. С. 141—153; **Он же.** Измерение степени идиоматизации производного сло-

лизе ответов испытуемых на слова-стимулы. Участникам эксперимента предлагалось определить значение ряда слов любым способом, что, как правило, не вызывало у них затруднений.

Психолингвистический эксперимент Л. В. Сахарного основан на двойственной природе производного слова как наименования воспроизводимого (и потому стремящегося к нечленности, идиоматичности) и конструируемого (и потому стремящегося к членности). Такая противоречивость деривата отражается в разных типах толкований его значений: при семантизации слова могут использоваться однокоренные и одноструктурные слова, актуализирующие словообразовательную структуру деривата, его конструируемость, или слова, соотносимые с интересующей нас лексемой только по семантике и тем самым подчеркивающие его нечленность, целостность, воспроизводимость. Методика Л. В. Сахарного позволяет также измерить степень опрошенности производных единиц по формуле: $K = \frac{A_0 - A_d}{A_0}$, где K — коэффициент опрошенности, A_0 — число всех ответов на слово-стимул, A_d — число ответов, в которых так или иначе учтены словообразовательная и морфемная структуры слова.

Л. В. Сахарный называет этот коэффициент коэффициентом идиоматизации, утраты внутренней формы слова. Поскольку идиоматизация — одна из важнейших предпосылок опрошения (потеря внутренней формы слова обычно сопровождается его опрошением), представляется возможным считать этот коэффициент в определенной степени показателем опрошенности лексемы. Л. В. Сахарный тесно связывает идиоматизацию с потерей способности слова члениться на морфемы и подчеркивает, что коэффициент идиоматизации показывает не столько степень утраты членности слова, сколько степень утраты актуальности осознания слова как членимого наименования, а значит, актуальности осознания значения слова как конструируемого из значений составляющих его морфем. Учет подобных признаков (семантических по своей природе) необходим при выделении опрошенных глаголов, поскольку глаголы — семантически чрезвычайно сложная часть речи. Кроме того, одной из существенных особенностей процесса опрошения глагольных лексем является превалирующая роль семантических факторов в разрыве этимологических связей слов⁶.

Значение указанного коэффициента может колебаться в пре-

ва // Тезисы VI Всесоюз. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникативной номинации. М., 1978. С. 171—174; Он же. Производное слово как тип коммуникативной номинации // Психолингвистические и социолингвистические доминанты речи. М., 1978. С. 65—181.

⁶ Аркадьева Г. Г. Явление дезтимологизации в составе глагольной лексики // Глагол в лексической системе современного русского языка. Л., 1981. С. 108.

делах от 0 до 1. Чем больше его значение, чем ближе оно к единице, т. е. чем меньше ответов деривационного характера, тем более опрошенна или «склонна» к опрошению рассматриваемая лексема, и наоборот, чем меньше значение коэффициента, тем более «производно», конструируемо данное слово.

Описанный выше эксперимент проводился автором статьи и студенткой Свердловского пединститута Е. Гороховой со школьниками 6—9 классов. Им предлагалось объяснить значение глаголов *забыть*, *залить*, *всплыть*, *взмыть*, *избить*, *издержать*. Школьники уже освоили основные способы семантизации слов, основанные на парадигматических или синтагматических связях лексем (к первым относится объяснение значения слова через описание дифференциальных признаков этого значения, через синонимы и антонимы, через однокоренные слова; ко вторым — объяснение значения слова с помощью словосочетания или предложения, иллюстрирующих употребление лексемы). Как показал эксперимент, школьники старших классов используют, как правило, парадигматические, а не синтагматические типы толкований. Последние встречаются только в сочетании с парадигматическими и составляют, по нашим данным, от 3 (глагол *избить*) до 27 % (глагол *залить*) всех толкований.

Формулировка задания «объясните, что значат следующие слова» не навязывала испытуемым каких-либо дополнительных направлений поиска, что очень важно, поскольку членимость производного слова может осознаваться или не осознаваться в зависимости от типа коммуникативной ситуации⁷. Необходимо было создать условия, не влияющие на восприятие членимости слова: не актуализирующие, но и не затемняющие ее.

Для эксперимента отбирались глаголы, обладающие разной степенью опрошенности. Во-первых, полностью опростившийся глагол *забыть*, семантика которого — «перестать помнить, утратить воспоминания о ком-, чем-либо» (МАС, I, с. 498) — никак не связана с системой значений исторически мотивирующего глагола *быть* и современными значениями приставки *за-* (РГ, I, § 861). Во-вторых, глагол *взмыть* с семантически пустым корнем и семантически полноценной приставкой *вз-*, ср.: *взмыть* — «быстро взлететь ввысь, взвиться высоко» (МАС, I, с. 169), *мыть* — «очищать от грязи водой» или «окатывать водой поверхность чего-либо» (МАС, II, с. 318) *вз-* — «подняться вверх, наверх с помощью действия, названного мотивированным глаголом» (РГ, I, § 856). Семантика приставки явно составляет основу семантики слова. Данный глагол ближе к морфологически опрошенным глаголам, чем к третьей группе лексем, которая представлена в эксперименте глаголом *издер-*

⁷ Сахарный Л. В. Измерение степени идиоматизации производного слова. С. 172.

жать — «истратить, израсходовать» (МАС, I, с. 643). В значении глагола легко осознается семантика не только приставки *из-* — «уничтожиться, израсходоваться, употребиться на что-либо посредством действия, названного мотивирующим глаголом» (РГ, I, § 862), но и глагола *держать* — «тратить», широко употребляющегося в уральском просторечии, например выражение *Не держи много денег!*, но не зафиксированного в этом значении в словарях современного русского литературного языка. В то же время глагол *издержать* не может считаться производным, поскольку является стилистически нейтральным, а мотивируется стилистически окрашенным словом. В современном русском литературном языке глагол находится на начальной стадии опрошения.

Для создания фона для этих опрошенных глаголов в эксперимент были введены три производные лексемы с теми же приставками *вс-*, *за-*, *из-*: *всплыть* — «подняться из глубины воды на поверхность» (МАС, I, с. 233), *избить* — «ударами, побоями причинить боль, нанести увечье» (МАС, I, с. 636) и *залить* — «разливаясь, скрыть под собой: о воде или другой жидкости» (МАС, I, с. 538). В значениях этих производных глаголов легко вычленяются значение мотивирующих слов и значения приставок: *плыть* — «передвигаться по поверхности или в глубине воды» (МАС, III, с. 146) и *вс-* — «подняться вверх, наверх с помощью действия, названного мотивируемым глаголом» (РГ, I, § 856); *лить* — «сильно и непрерывно течь» (МАС, II, с. 189) и *за-* — «покрыть(ся), закрыть(ся) чем-либо с помощью действия, названного мотивирующим глаголом» (РГ, I, § 861); *бить* — «наносить удары, побой, избивать» (МАС, I, с. 91) и *из-* — «интенсивно совершить действие, названное мотивирующим глаголом» (РГ, I, § 862).

В эксперименте по определению значений каждого из предложенных глаголов приняли участие около 60 учащихся. Чтобы количественно сопоставить ответы и выявить особенности толкования глаголов разной степени членимости (опрощенности), мы использовали коэффициенты, показывающие степень вычленения, самостоятельности корня ($K_{\text{корня}}$) и префикса ($K_{\text{преф.}}$): $A_{\text{корня}} = \frac{A_0 - A_{\text{корень}}}{A_0}$ и $A_{\text{преф.}} = \frac{A_0 - A_{\text{преф.}}}{A_0}$, где A_0 — общее количество ответов — толкований значения определенного глагола, $A_{\text{корень}}$ — количество ответов, содержащих деривационную или семантическую реакцию на корень, $A_{\text{преф.}}$ — количество ответов, содержащих деривационную или семантическую реакцию на приставку.

Степень осознания и вычленения морфемы может быть двоякой. С одной стороны, при толковании значения глагола могут использоваться однокоренные или одноструктурные слова (например, *всплыть* — «от глагола *плыть*» или «*выплыть*, *вынырнуть*»; *залить* — «*вылить* на какую-либо твердую поверхность

что-нибудь жидкое» или «затопить что-то чем-нибудь жидким»; *избить* — «подвергнуть тяжелым побоям» или «можно сказать побить»; *взмыть* — «взлететь в небо»; *издержать* — «израсходовать, истратить», *забыть* — «запомнить» и т. п.); наличие в толковании таких слов — свидетельство деривационной реакции на морфему. С другой стороны, реакция на корень или приставку может быть чисто семантической, а не формально-семантической, как в первом случае. При семантическом типе реакции значение производного слова определяется с помощью лексем с синонимичными корнями и приставками или описательно, через перечисление отдельных семантических признаков. Например, при объяснении значения глагола *всплыть* с помощью формулировки «подняться со дна на поверхность» семантика приставки *вс-* передается достаточно полно и точно всем словосочетанием (*подняться* передает семы перемещения и его направления, последнее детализируется в сочетании слов «со дна на поверхность»); при толковании глагола *издержать* с помощью формулы «растратить что-нибудь» значение корня передается синонимом *тратить*, значение приставки *из-* — синонимичной приставкой совершенного вида *рас-*. Для каждого глагола установлены формулы — толкования, содержащие деривационную или чисто семантическую реакцию на корень и приставку.

Возможность двоякой (семантической или формально-семантической) реакции испытуемого на производное слово обуславливает использование каждого коэффициента в двух разновидностях. Первая (собственно деривационный коэффициент Д) учитывает, использовались ли при объяснении значения слова однокоренные и одноструктурные слова; вторая (семантический коэффициент К) — использовались ли при определении значения слова синонимичные лексемы или словосочетания, передающие только семантику морфем: корня и приставки. Значения обеих разновидностей коэффициентов отражены в табл. 1 и 2.

Т а б л и ц а 1

Деривационная реакция на производное слово

Глаголы	Д _{корень}	Д _{приставка}
Производные		
<i>избить</i>	0,84	1
<i>всплыть</i>	0,875	1
<i>залить</i>	0,41	0,63
Непроизводные		
<i>издержать</i>	1	0,22
<i>взмыть</i>	1	0,55
<i>забыть</i>	1	0,97

Семантическая реакция на производное слово

Глаголы	К _{корень}	К _{префикс}
Производные		
<i>избить</i>	0,23	0,52
<i>всплыть</i>	0,025	0,325
<i>залить</i>	—	0,09
Непроизводные		
<i>издержать</i>	—	0,06
<i>взмыть</i>	1	0,10
<i>забыть</i>	1	0,97

Анализ полученных данных позволяет выявить особенности толкований производных и опрошенных глаголов, а значит, и степень осознания членимости или, наоборот, нечленимости слова.

Особенности толкований значений производных глаголов

1. Почти в половине толкований лексических значений производных глаголов используются как однокоренные, так и одноструктурные — однопрефиксные — слова: $D_{\text{корень}}$ колеблется в пределах от 0,41 до 0,88; $D_{\text{преф.}}$ — от 0,63 до 1 (см. табл. 1). Так, значение глагола *избить* часто объяснялось с помощью перифраз «побить сильно», «нанести побои», «подвергнуть тяжелым побоям» и т. п., глагола *всплыть* — перифразами типа «выплыть», «плавать на поверхности», глагола *залить* — такими перифразами, как «вылить/налить на поверхность что-либо жидкое», «пролить слишком много воды» или «затопить что-то чем-либо жидким», «водой заполнить определенное пространство».

При анализе коэффициентов деривационного осознания морфем обращает на себя внимание то, что однокоренные слова используются чаще, чем однопоставочные. Это связано, вероятно, с тем, что при попытках осознать, расчленить лексические значения данных глаголов носители языка опираются прежде всего на категориально-лексическую сему, которая в подавляющем большинстве случаев манифестируется в морфемной структуре слова корнем, а не приставкой. Особую значимость корня в слове подтверждает и то, что при семантизации глаголов *избить*, *всплыть* использовались только однокоренные слова и лишь значение глагола *залить* объяснялось не только через однокоренные, но и через однопрефиксные лексемы. Вероятно, это связано и с тем, что глагол *залить* обозначает не «простое» действие, имеющее одну категориально-лексическую сему, как глаголы *избить* («физическое воздействие на объект») или

всплыть («перемещение»), а «сложное» действие — «разливаясь, скрыть под собой (о воде или другой жидкости); затопить» (МАС, I, с. 538) с двумя равноправными категориально-лексическими семами: «перемещение специализированного субъекта (жидкости)» и «скрывание чего-либо под жидкостью». Первая сема манифестируется корнем, вторая — приставкой. Поэтому данный глагол и толкуется с помощью как однокоренных, так и однокоренных слов.

2. Определения лексических значений производных глаголов, данные старшеклассниками, показывают, что испытуемые хорошо осознают и эксплицитно выражают значение как корня, так и приставки ($K_{\text{корень}} = 0-0,23$; $K_{\text{преф.}} = 0,09-0,52$). При объяснении значений глаголов широко использовались слова с синонимичными корнями и приставками или словосочетания, которые точно передают значение этих морфем, например, при семантизации глагола *избить* — синонимы *удары, побои, травмы*: «нанести удары /побои/ травмы»; глагола *всплыть* — толкования типа «подняться /появиться /оказаться /показаться на поверхности воды /над водой /из глубины» и т. п.

Как показывают наблюдения, корень не только деривационно, но и семантически осознается «сильнее», чем префикс; значение коэффициента семантической реакции на корень значительно меньше, чем на приставку. Это позволяет предположить, что в формировании значения префиксальных глагольных производных, в отличие от суффиксальных дериватов, главную роль играет значение не словообразовательного средства, а мотивирующей основы⁸.

3. По способам семантизации несколько отличается от своих синонимов глагол *залить*: коэффициенты деривационной и семантической опрошенности этого глагола очень низки (0—0,63). Это означает, что данный глагол самый «производный»: его деривационная вторичность, морфемная членимость осознается всеми носителями современного русского языка.

Особенности толкований значений опрошенных глаголов

1. При определении значений опрошенных глаголов совершенно не используются однокоренные слова, что связано с полной десемантизацией корня, и редко используются глаголы, содержащие ту же приставку, что и слово-стимул ($D_{\text{преф.}} = 0,55-0,87$). Эта особенность обусловлена частичным осознанием семантики приставки (глагол *взмыть* часто объясняется через

⁸ Ср. со следующей точкой зрения: «Главная роль в формировании нового значения у производной единицы по сравнению с единицей исходной принадлежит суффиксу» (Кубрякова Е. С., Харитончик З. А. О словообразовательном значении и описании смысловой структуры производных суффиксального типа // Принципы и методы семантических исследований. М., 1976. С. 230).

синоним *взлететь*) или действием формальной, по преимуществу, аналогии (*забыть* — *запамятовать*: приставку *за-* в первом глаголе можно выделить лишь этимологически).

2. Десемантизированные корень и приставка не вычленяются ни на деривационном, ни на семантическом уровне; значение же семантически полноценной приставки *вз-* (*взмыть*) отчетливо осознается и описывается носителями языка: *взмыть* — это «взлететь в небо», «взлететь, подняться над сушей» (в данном слове значение приставки и слова в целом тесно слиты).

3. Глагол *издержать*, находящийся на начальной стадии опрошения, подтверждает правильность отмеченных выше закономерностей, поскольку толкования его значения содержат признаки семантизации как производных, так и непроизводных лексем. В частности, отчетливо осознается и выделяется в слове приставка *из-* ($D=0,22$; $K=0,06$), что сближает его с производными глаголами. Но деривационная реакция носителей языка на корень ($D=1$) идентична реакции на опрошенные лексемы: при объяснении лексического значения глагола не использовались однокоренные слова, хотя синонимичные (*истратить*, *израсходовать*) встречались часто. Таким образом, глагол *издержать* на современном этапе развития языка ближе к производным единицам, чем к опрошенным (с первыми его сближают три коэффициента: $D_{\text{преф.}}$, $K_{\text{преф.}}$, $K_{\text{корень}}$, со вторыми — один: $D_{\text{корень}}$).

Результаты проведенного анализа показали, что психолингвистический эксперимент может служить критерием для выявления опрошенных глаголов русского языка, поскольку толкования лексических значений слов разной степени членимости и производности неодинаковы. Живые словообразовательные морфемы производных единиц отчетливо осознаются носителями языка как по форме, так и по значению. Поэтому при определении значения производных единиц достаточно часто используются однокоренные и одноструктурные слова. Напротив, опрошенные глаголы с десемантизированным корнем или приставкой дают семантическую или формально-семантическую (деривационную) реакцию лишь в том случае, если значение морфемы осознается хотя бы в минимальной степени. Поэтому толкования их значений, как правило, описательны и не содержат однокоренных и одноструктурных лексем.

Эти особенности толкования значений производных и опрошенных глаголов достаточно очевидны. Их можно было предположить и сформулировать априори. В данной статье ставилась задача подтвердить и количественно интерпретировать эти особенности с помощью коэффициентов семантической и деривационной реакции на глагол для более точного определения степени его опрошенности⁹. Несомненно, что выделенные зако-

⁹ Как мы уже отмечали, Л. В. Сахарный, разработавший эту методику, использовал ее для анализа имен существительных.

номерности носят пока пунктирный характер. Они лишь намечены и нуждаются в дополнительном обосновании и разработке, в частности проверке на более значительном фактическом материале.

В заключение отметим, что возможности психолингвистического эксперимента далеко не исчерпаны. Его результаты имеют значение не только для теории и практики словообразования, но и для лексикологии, методики преподавания лексики в школе и лексикографии. Он позволяет оценить уровень развития культуры речи учащихся (толкования — продукт их речевой деятельности), степень полноты и точности освоения ими семантики того или иного слова, степень актуальности для современных носителей языка тех или иных сем в значении слова, что важно для составителей толковых, исторических и иных словарей. Подобный аспект интерпретации результатов психолингвистического эксперимента, и в частности степень осознания и усвоения школьниками глагольных значений, может и должен стать предметом дальнейшего рассмотрения.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

А. М. Вайнштейн
Уральский университет

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Излагаются теоретические принципы, основанные на понимании детской речи как системы особого рода, приводится схема описания детской речи на примере конкретной речевой ситуации.

Детская речь (ДР) в настоящее время изучается разными науками. Наиболее часто ДР выделяют в качестве объекта исследования психология, психолингвистика и лингвистика, используя при этом свои, специфические, методы, концентрируя внимание на каком-либо одном аспекте этого сложного явления. Определим кратко особенности подходов, характерные для перечисленных наук, и попытаемся отграничить лингвистический подход, о нашем понимании которого пойдет речь в данной статье.

Психологов, изучающих ДР, речь интересует прежде всего как феномен, тесно связанный с психикой человека, которая, в свою очередь, является функцией материального существа, обладающего мозгом, и имеет социальную природу¹. Следова-

¹ Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Теплов Б. М. Предисловие // Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 12.

тельно, речь рассматривается не отвлеченно, а в связи с общей деятельностью человека, направленной на активное взаимодействие с окружающей действительностью, т.е. как деятельность, которая на определенном этапе развития ребенка становится ведущей². Речевая деятельность, которая «не стоит в ряду с другими видами деятельности, но занимает центральное место в процессе психического развития»³, и представляет собой предмет исследования в психологии применительно к ДР. В общем психологическом подходе к изучению ДР можно выделить частный — вскрывающий физиологические процессы, лежащие в основе усвоения языка ребенком⁴.

Психолингвистический подход к ДР имеет ряд особенностей. ДР изучается психолингвистами не как материал для познания психических процессов, не как объект приложения языковой системы, а как средство, основная функция которого — коммуникативная, и этим определяется круг рассматриваемых вопросов: речевое развитие ребенка под влиянием «заданных ему обществом потребностей общения»⁵, проблема восприятия и порождения речи и т.п. Психолингвистический подход, синтетически объединяющий психологический, психофизиологический, лингвистический, а также культурно-исторический подходы⁶, позволяет наиболее адекватно смоделировать процессы, лежащие в основе речевой деятельности. Но психолингвистику интересует не речь как таковая, вне связи с психическими процессами, поэтому целью психолингвистического описания не является полное описание языковых средств ДР. Отсюда характерное для психолингвистики частое обращение к искусственному эксперименту, направленному на получение ограниченного речевого материала, необходимого для обоснования какой-либо гипотезы.

Лингвистические исследования ДР более внимательны к речи как лингвистическому феномену, хотя в рамках этих исследований невозможно решить многие важные вопросы, связанные, например, с речевым развитием ребенка, механизмами овладения языком. Но такая задача перед лингвистическими исследованиями и не должна ставиться. Основные ошибки исследователей ДР, использующих лингвистические методы описания,

² Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. М., 1983. С. 285.

³ Там же. С. 286.

⁴ См.: Сохин Ф. А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения И. П. Павлова // Сов. педагогика. 1969. № 1; Ушакова Т. Ф. Функциональные механизмы второй сигнальной системы: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1970.

⁵ Леонтьев А. А. Исследование детской речи // Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С. 313.

⁶ Леонтьев А. А. О социальной сущности языка // Изв. АН СССР. Т. 35. 1976. № 5. (Сер. лит. и яз.); Шахнарович А. М., Лендел Ж. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Изв. АН СССР. Т. 37. 1978. № 3 (Сер. лит. и яз.).

связаны с непониманием специфики ДР как системы особого рода, которая развивается иным путем, нежели «имитация тех элементов языка, которые ребенок слышит в речи взрослых»⁷. Имитационная теория, которая в настоящее время отвергнута большинством исследователей, привела к тому, что ДР описывается в тех же категориях, что и языковая система, и принцип систематизации речевого материала ДР ничем не отличается от систематизации языковых средств: те же словари, к тому же малочисленные и далеко не полные, грамматические исследования, построенные по принципу грамматик русского языка. Естественно, что такие работы, не учитывающие специфики детской речевой системы, не представляют особой научной ценности. Другой недостаток лингвистических описаний ДР — в отсутствии цельной программы исследований, конечная цель которых — создание полного свода ДР, включающего в себя все лексические и грамматические средства. В настоящее время, когда на службу лингвистике пришла компьютерная техника, такая идея вполне осуществима и по сложности не превосходит идею создания машинного фонда русского языка⁸, тем более что составляющие фонд ДР единицы легче исчисляемы, так как более стабильны (имеется в виду стабильность многочисленных вариантов) в отличие от общенационального языка, который постоянно пополняется новыми элементами.

Выше мы отметили, что описание ДР должно принципиально отличаться от традиционных лингвистических описаний сформировавшегося языка; это своеобразие вытекает из специфики исследуемого предмета. Одной из наиболее типических и самобытных черт ДР является высокая степень конкретно-ситуативной обусловленности детского высказывания⁹, хотя данное качество присуще не только ДР, но в какой-то степени речи вообще, особенно устной ее разновидности. Так, для разговорной речи характерна «сильная опора на внеязыковую ситуацию, приводящая к тому, что внеязыковая ситуация становится составной частью акта коммуникации»¹⁰. Мы не склонны считать категорию ситуации единственно актуальной для понимания процессов ДР и речи вообще, хотя такая точка зрения существует и наиболее последовательно изложена в работах американских дескриптивистов. Например, Л. Блумфильд утверждал, что содержание языковой единицы выводимо только через ситуацию, реально существующую субстанцию, в отличие от зна-

⁷ Шахнарович А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические, и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979. С. 193.

⁸ Машинный фонд русского языка: проблемы и суждения. М., 1986.

⁹ Рубинштейн Л. С. К психологии речи // Рубинштейн Л. С. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 116.

¹⁰ Русская разговорная речь. М., 1981. С. 6.

чения, понимание которого во многом субъективно¹¹. Избегая крайностей, необходимо признать, что без рассмотрения ситуации, в которой протекает речевой акт и элементы которой могут входить как составная часть в этот речевой акт, адекватное описание ДР невозможно. Отправной точкой лингвистического описания ДР должна стать *ситуация*, в которой функционирует та или иная речевая единица, а не сама единица, функционирующая в ситуации.

Для того чтобы описать ДР сформулированным методом, необходимо прежде разобраться в структуре самой ситуации, вычленив имманентно присущие ей признаки и рассмотреть, как она связана с речевым материалом, ее наполняющим. Сам термин «ситуация» может быть разным по объему. Л. Блумфильд признавал, что «ситуация, которая побуждает человека говорить, охватывает все предметы и события во вселенной»¹². Естественно, что такое понимание ситуации, верное по сути, лишает возможности использовать его как рабочее. Поэтому следует выделить только такие составляющие ситуации, которые будут релевантны для каждого конкретного речевого акта.

Ситуацию необходимо описать с точки зрения ее внутреннего наполнения и временного развертывания, т.е., во-первых, выделить роли участников общения, например «ребенок — взрослый» (мать, отец, воспитатель детского сада, врач и т.п.), «ребенок — ребенок», обязательно указать их пол и возраст (помимо непосредственных участников общения — «отправителя» и «получателя» — целесообразно отметить и других участников, роль которых может быть пассивной, но присутствие которых оказывает влияние на характер речевого акта в целом¹³), описать место общения (дома, в гостях, в детском саду и т.п.), причем предметы, наполняющие пространство, в котором происходит общение, включаются в описание только в том случае, если они являются не выраженными в речевой форме коммуникативными единицами (например, жест указывания на чашку в сочетании со словом «дай» является невербализованным дополнением); во-вторых, выделить препозиционные элементы (практические события, предшествовавшие акту речи), цели коммуникативного поступка (намерение), средства достижения цели коммуникативного акта (речь и жесты), постпозиционные элементы (практические события, следовавшие за актом речи: ответное действие, ответная реплика, а также побочные последствия, не входившие в намерение отправителя)¹⁴.

¹¹ Блумфильд Л. Язык. М., 1968. С. 143.

¹² Там же. С. 142.

¹³ Эрвин-Трипп С. М. Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1975. Вып. 7. С. 338—339.

¹⁴ Блумфильд Л. Указ. соч. С. 37; Шенк Р., Абельсон Р. Сценарии, классы, знания // Тр. IV объедин. конф. по искусственному интеллекту. М., 1975. Вып. 6. С. 64.

Помимо описания пространственных и временных характеристик ситуации, необходимо перечислить все ситуации, в которых потенциально возможно речевое общение с участием ребенка.

Если ситуации речевого общения, являющиеся элементом внеязыковой действительности или денотативной основой содержания высказывания¹⁵, описать несложно, то речевые ситуации, непосредственно или опосредованно отражающие реальную действительность самим содержанием высказывания, трудны для описания. Сложность эта вызвана тем, что «в живом речевом общении, как правило, выделяется одна или несколько основных, опорных тем (макротемы), на фоне которых возникают и развиваются микротемы, ассоциативно или логически связанные с макротемой. Эти микротемы могут развиваться параллельно друг другу, последовательно, включенно, изолированно, протекать непрерывно или дискретно, с периодическим переключением говорящих на другие микротемы... ключевым моментом для темы и микротемы является выделение „порождающих точек“ или „зон“»¹⁶. Внеречевая (внеязыковая, экстралингвистическая) и речевая ситуации и составляют основу развития речевого акта.

Выделение и систематизация речевых ситуаций возможны только после накопления достаточно большого количества зафиксированных текстов ДР, причем для полноты изучения поставленной проблемы требуются не просто письменные фиксации ситуаций живого коммуникативного поведения детей, но «документированные в „реальном масштабе времени“ магнитофонные или видеозаписи»¹⁷, что требует больших не только исследовательских, но и материальных затрат.

Допустим, что мы обладаем необходимым количеством текстов. Возникает потребность формализованного языка для описания выделенных ситуаций и их речевого наполнения, так как их описание чрезмерно громоздко и не дает исчерпывающего представления об истинных речевых процессах. Для получения такой формализованной записи речи и ситуации, в которой она существует, можно использовать фреймы. Под фреймом мы понимаем «иерархически организованную структуру данных, которые представляют знания о какой-то стереотипной ситуации (или классе ситуаций)»¹⁸.

Следуя теории речевых актов, в которой всякое высказывание понимается как совершение говорящим определенного целе-

¹⁵ Бондаренко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. М., 1983. С. 192, 194.

¹⁶ Беяева А. В., Майклз С. Монолог, диалог, полилог в ситуациях общения // Психологические исследования общения. М., 1985. С. 224—225.

¹⁷ Там же. С. 219—220.

¹⁸ Ыйм Х., Салувеэр М. Фреймы и понимание языка // Учен. зап. Тартуского ун-та. 1978. Вып. 472. С. 101.

направленного действия или поступка, мы вправе представить ситуацию в виде серии таких действий, которые необходимы для достижения какого-либо результата. Фрейм же должен описывать те вербальные и невербальные средства, с помощью которых достигается результат, входящий в намерение говорящего.

Структура фрейма должна включать в себя все потенциальное, что может входить в ситуацию. В зависимости от конкретной ситуации и от возраста участников в ней будут актуализироваться те или иные средства. Иначе говоря, элементы, структурно связанные между собой, должны представлять переменные с незаполненным содержанием. Такие абстрактные фреймы могут создаваться на основе анализа конкретных ситуаций, которые также описываются с помощью фреймов. Графически фрейм, описывающий конкретную ситуацию, будет выглядеть следующим образом:

Т а б л и ц а I

Речевые ситуации при кормлении ребенка

Возраст ребенка, лет	Реплики матери (М.) и ребенка (Р.)
0,5	Р. плачет М. дает бутылочку
1,5	Р.: Мама, дай (указывает на печенье). М.: Маша хочет ам-ам (дает печенье).
3,5	Р.: Мам, хочу есть. М.: Возьми пока <i>яблоко</i> . Р.: А нам в садике давали я б л о к и, а Алла уронила и заплакала, как плакса. М.: Иди садись, уже готово.

Имея данные о развитии и протекании конкретных ситуаций, мы можем создать фреймы, позволяющие представить потенциальное развитие ситуаций вообще, т. е. вероятностную модель, описывающую варианты развития той или иной внеязыковой ситуации, причины возникновения тех или иных речевых ситуаций, влияние их друг на друга. Например, фрейм, описывающий стандартное развитие какой-либо стереотипной ситуации, вне конкретного речевого наполнения, будет таким, как указано в табл. 2.

Можно создать фреймы, включающие только «порождающие точки» или отражающие только синтаксическую структуру реплик, ключевые слова речевых ситуаций и т. п. Все эти процессы

Таблица 2

Внеречевая ситуация

Возраст ребенка, лет	Речевая ситуация (РС)
0,2	РС ₁
0,3	РС ₁
0,4	РС ₁
0,5	РС ₁
0,6	РС ₁
0,9	РС ₁
1,0	РС ₁
1,6	РС ₁ ⇌ РС ₂
2,0	РС ₁ ⇌ РС ₂
2,6	РС ₁ ⇌ РС ₂
3,0	РС ₁ ⇌ РС ₂ ⇌ РС ₃

можно рассматривать поэтапно, по мере взросления ребенка, без каких-либо ограничений.

Такое отситуативное описание ДР может, в свою очередь, служить базой для дальнейших самых разнообразных исследований ДР, словарей ДР по типу традиционных, но обязательно включающих в словарную статью указание на внеречевую ситуацию и возраст говорящего.

Имея модель, адекватно описывающую систему ДР в онтогенезе и показывающую взаимосвязь ее элементов, можно разработать корректные методики диагностирования психического состояния ребенка на основе сравнения индивидуальных вариантов речевых ситуаций с эталоном, отражающим норму речевого развития. Речевые ситуации, их развертывание, взаимовлияние, наполнение зависят от уровня психического развития участников речевого общения. Зная, как должно протекать речевое общение в той или иной ситуации, можно корректировать различные «неправильности» в развитии общения, предлагая новые речевые ситуации или провоцируя их возникновение введением «порождающих точек». Эти «порождающие точки» можно, учитывая возраст детей, задавать с помощью наводящих реплик и использовать воспитателям детских садов или учителям при организации какой-либо коллективной деятельности, требующей речевого общения (игра в детском саду, дискуссия в школе и т. д.). Подобные наводящие реплики более корректны, чем традиционные наводящие вопросы.

Предложенный в данной работе фреймовый метод лингвистического описания ДР не является единственно возможным, тем более что он подразумевает использование машинных методов хранения и переработки информации, которые еще не стали общедоступными. Независимо от конкретной формы хранения речевых единиц, составляющих фонд русской ДР, модель опи-

сания ДР должна отвечать следующим требованиям: 1) основной единицей ДР является высказывание или ряд высказываний (реплик), наполняющих речевую ситуацию, которая жестко соотнесена с внеречевой ситуацией; 2) при описании и изучении единиц других речевых уровней также необходимо учитывать ситуации, в которых они функционируют, так как в разных условиях для обозначения одних и тех же реалий могут возникать различные речевые единицы. Такая зависимость характерна не только для ДР, но для нее наиболее значима, так как единицы ДР в большей степени вариантны и часто не просто воспроизводятся, а порождаются заново для каждого отдельного речевого акта.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

М. Л. КУСОВА

Свердловский пединститут

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ СИНОНИМИЧЕСКИХ И АНТОНИМИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящается проблеме речевого развития младших школьников и включает описание особенностей усвоения детьми системных связей слов, лингвистических и экстралингвистических факторов, предопределяющих систему языковых связей и связей контекстуальных. Устанавливаются причины речевых модификаций семантических структур членов синонимических и антонимических оппозиций.

Системная организация лексики предполагает наличие определенных связей между единицами данного уровня языка и осознание этих связей носителями языка. Но, как показывает анализ работ младших школьников и записей их устной речи (шк. № 22, 95, 148 Свердловска), ошибки в речи детей нередко связаны с произвольным определением парадигматических и синтагматических связей слов, с недостаточным или неправильным пониманием характера этих связей.

Так, известно, что неверное понимание сущности связи при паронимии приводит к смешению паронимов, например: *бережливое отношение к природе* (ср.: *бережный — бережливый*); непонимание различий в объеме значений ядра парадигмы и ординарных членов ее — к неправильному построению однородного ряда, например: *Люди убирают урожай овощей, свеклы*. Тавтологичность высказывания также можно объяснить ошибочным использованием членов одного парадигматического ряда: *Погода была дождливая, пасмурная*.

Близость значений слов — элементов одного парадигматического ряда порой настолько актуальна для ребенка, что разли-

чия между дефинициями становятся несущественными: *У собаки встал дыбом мех* (ср.: *мех — шерсть*). Наряду с отождествлением понятий наблюдается отождествление грамматических связей членов парадигмы, например: *Она была вежлива к кому?*, *вежлива с кем*); их стилистической окрашенности: *Молодая лебедушка запихнула свою маленькую головку под крыло* (разговорный глагол *запихнуть*, с точки зрения ребенка, эквивалентен нейтральному *спрятать*). Осознание принадлежности слов к одному парадигматическому ряду служит для младших школьников сигналом нейтрализации семантических, грамматических, стилистических различий этих слов.

Какие единицы объединяются детьми в парадигматическом ряду, что является актуальным при объединении слов в рамках одной парадигмы, совпадают ли эти критерии с критериями, существующими в системе языка? Попыткой ответить на данные вопросы является анализ речевого материала, полученного экспериментальным путем. Школьникам (2—3 классы) предлагалось выполнить задание, подобное выполняемым по учебнику, — к указанным словам подобрать близкие и противоположные по значению. Ограничение круга слов именами прилагательными и глаголами объясняется лингвистическими и экстралингвистическими причинами: во-первых, синонимические и антонимические связи актуальны для слов данных частей речи вследствие их семантических особенностей, во-вторых, на этом основании синонимические и антонимические оппозиции изучаются в школе прежде всего на материале имен прилагательных и глаголов.

Как итоги эксперимента, лежащие на поверхности, следует отметить: анализ материалов подтвердил известное положение, что для носителей языка наиболее значимы синонимические и антонимические связи качественных прилагательных. Синонимические и антонимические связи прилагательных описаны всеми детьми, в описании глагольных связей имеются «пустые клеточки» (свидетельствующие о пробелах в знании), равные 3 % глагольных словоупотреблений. Детям представляются несущественными семантические различия слов, связанные с наиболее абстрактными категориально-грамматическими и грамматическими семами. Они предлагают оппозиции: *говорить — разговор, велеть — приказ, смелый — не боится* (слова различаются на уровне категориально-грамматических сем), *запереть — закрыл* (различия связаны с грамматической категорией времени), *кончить — начинать* (глаголы различаются по виду).

Ограничив объект внимания глагольными синонимическими и антонимическими оппозициями, обратимся прежде всего к описанию синонимических оппозиций. Синонимические ряды заданных глаголов, построенные по материалам детских работ, выглядят следующим образом:

говорить — разговаривать (разговор, разговорка), рассказы-

вать, сказать, болтать, шептать, ворчать, кричать, орать, беседовать, заговаривать;

бранить — ругать, ругаться, брань (бранка), кричать, драть, манить;

запереть — закрыть, отпереть;

велеть — приказать (приказывать, приказ), наказывать, сказать, спрашивать, просить, разрешать, хвалить, хотеть;

утаить — скрыть, спрятать;

бросать — кидать (кинуть).

Очевидно, что различие в количестве членов синонимических рядов предопределено тем, насколько богат парадигматический ряд того или иного глагола. Полученные синонимические ряды включают различные типы синонимов; семантические (*бросать — кидать, утаить — спрятать*), стилистические (*кричать — орать, велеть — наказывать*), семантико-стилистические (*говорить — болтать*). Названные стилистические и семантико-стилистические оппозиции частотны. Нам представляется, что причины этого в следующем: во-первых, дети часто используют данные слова в силу их экспрессивности, эмоциональной окрашенности, не замечая их стилистической маркированности и, следовательно, ограниченности в их употреблении; во-вторых, характер связей данных слов определен устойчивым воздействием педагогической ситуации, когда разговор на уроке называется болтовней, а молчание противопоставлено крику (см.: антонимическая оппозиция *молчать — кричать*).

Фактором, значимым для объединения слов в синонимические оппозиции, является наличие тождественных сем в структурах слов, причем тождество семных структур далеко не абсолютно, а пересекающиеся семы могут быть различными по степени их обобщенности и по статусу в семной структуре слова, например: *говорить — шептать, говорить — ворчать*. Наличие в семантике слов общей категориально-лексической семы говорения, принадлежность к одной лексико-семантической группе (ЛСГ) является основанием для объединения членов парадигмы в один синонимический ряд. Базовый глагол выступает в качестве синонима ординарных членов группы, синонимический ряд расширяется в сознании детей до границ парадигматического ряда. Отмеченные синонимы имеют лишь один общий компонент, в отличие от языковых синонимов, которые, наоборот, имеют лишь один различный компонент при наличии тождественных.

Наблюдается также актуализация тождественных дифференциальных сем при нейтрализации различающихся более абстрактных сем, что приводит к включению в синонимический ряд слов, членов различных ЛСГ. Так, в синонимическую оппозицию *велеть — сказать* включены члены ЛСГ говорения и волеизъявления. Причина такого объединения — в наличии дифференциальной семы говорения в глаголе *велеть*.

Расширение синонимических рядов *бранить* — *манить*, *велеть* — *хвалить* объясняется недостаточным пониманием явления синонимии и может оцениваться либо как ошибочное определение связи этих слов, либо как незнание синонимов данных глаголов вследствие бедности словаря.

Ограниченность словарного запаса дети пытаются преодолеть с помощью словотворчества, хотя при этом далеко не всегда разграничивают формообразовательные (*велеть* — *велел*), словообразовательные (*бранить* — *бранка*) и синонимические (*увеличить* — *убольшить*) связи слов. Появление стилистических и семантико-стилистических синонимов также объясняется ограниченностью словаря детей, активностью в нем просторечных и разговорных слов.

Аналогичные закономерности наблюдаются и при описании предложенных детьми антонимических оппозиций:

молчать — *разговаривать*, *сказать*, *говорить*, *орать*, *болтать*, *шуметь*, *замолчать*;

кончить — *начать* (*начинать*), *закончить*;

увеличить — *уменьшить*, *не увеличить*, *сузить*, *сложить*, *преувеличить*, *укоротить*, *прибавить*, *умножить*;

закрывать — *открыть*, *запереть*, *не закрыть*;

ругать — *хвалить*, *не ругать*, *похвалить*, *жалеть*, *ласкать*, *бранить*, *молчать*, *ворчать*, *драть*, *кричать*.

Количество членов антонимических рядов также определяется богатством парадигматических связей исходного глагола, ср. объем антонимических рядов глаголов *кончить*, *закрывать* и *молчать*, *увеличить*, *ругать*. Ограниченность словарного запаса компенсируется использованием стилистически маркированной и эмоционально окрашенной лексики (*молчать* — *болтать*, *молчать* — *орать*), использованием универсальных моделей антонимического противопоставления (*ругать* — *не ругать*, *увеличить* — *не увеличить*)¹. Наблюдается смешение синонимических и антонимических связей слов: слова, близкие по значению, приводятся в ряду антонимов (*увеличить* — *сложить*).

Общее присутствует и в наполненности антонимических рядов: членами антонимических рядов являются слова, объединенные с языковым антонимом в рамках одной парадигмы; см.: *молчать* — *говорить*, в парадигму глагола *говорить* входят глаголы *болтать*, *сказать*, *кричать*, *орать*, которые включаются детьми в антонимическую оппозицию глагола *молчать* значительно чаще, чем нейтральный антоним *говорить*.

При заданном базовом глаголе ЛСГ как члены антонимической оппозиции отмечаются и базовый глагол антонимически соотносенной ЛСГ, и ординарные члены ее, например: антони-

¹ Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография. М., 1976. С. 108; Новиков Л. А. Антонимия в русском языке: Семантический анализ противоположности в лексике. М., 1973. С. 88.

мически противопоставлены ЛСГ «увеличение», «уменьшение» наряду с антонимической оппозицией, образованной базовыми глаголами *увеличить* — *уменьшить*, приводятся *увеличить* — *сузить*, *увеличить* — *укоротить*; *сузить*, *укоротить* — ординарные члены ЛСГ «уменьшение».

Однако только семантическими парадигматическими отношениями невозможно объяснить все многообразие указанных антонимических оппозиций, например, *ругать* — *драть* — антонимическая оппозиция, повторяющаяся в работах детей, правильно отметивших антонимические связи всех других предложенных слов: *ругать* — *ласкать*, *ругать* — *жалеть*. Критерием объединения слов в антонимическую оппозицию является наличие противоположных компонентов в значениях слов, в данном случае *хорошее* — *плохое отношение*, но при этом не учитывается второе существенное условие антонимии — тождество всех других компонентов семных структур членов антонимической оппозиции, ср.: *ругать* — «называть оскорбительными, грубыми, бранными словами», *ласкать* — «проявлять нежность, любовь, оказывать ласку», *жалеть* — «чувствовать жалость, сострадание».

Мы полагаем, что в данных и подобных оппозициях различия в семных структурах членов антонимической оппозиции нейтрализуются, в качестве средства нейтрализации выступает ситуация, т. е. наиболее значимой оказывается связь не семных структур слов, а связь ситуаций и их противопоставленность, ср. наказание и отсутствие его и т. д.

Таким образом, анализ речевого материала показывает, что при объединении слов в рамках синонимических и антонимических парадигм детьми учитывается тождество семных структур слов, порой минимальное. Различающиеся компоненты семных структур членов оппозиции нейтрализуются с учетом либо их семантических связей, принадлежности к определенной ЛСГ, либо с учетом ассоциативных связей, способности обозначать однотипную ситуацию или ситуации противоположные.

Слова, близкие по значению, осознаются детьми не как синонимы в узком смысле этого слова, а как функциональные эквиваленты; слова, противоположные по значению, — как контекстуальные антонимы. Расхождение между языковыми и речевыми связями не осознается детьми. Воспроизведенные связи устойчивы, регулярно повторяясь, они получают статус системных в сознании детей и воспроизводятся и тогда, когда дети оперируют словами-ономатемами.

Данный материал позволяет рассмотреть в социолингвистическом аспекте речь детей, констатировать их неумение дифференцировать маркированную лексику, бедность словаря, а также дает повод для разговора о характере педагогического общения, поскольку именно устойчивыми связями, возникающими в процессе педагогического общения, объясняются многие синонимические и антонимические оппозиции.

Н. Б. РУЖЕНЦЕВА

Свердловский пединститут

ГЛАГОЛЫ СОЗИДАНИЯ В РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Делается попытка определить реальный активный и пассивный словарный запас учащихся 5 классов применительно к ЛСГ созидания. Для этого используется экспериментальное исследование, которое представляет собой ряд диагностирующих заданий по методике М. Т. Баранова и Т. А. Ладыженской. Приводится анализ характерных ошибок и причин, их вызывающих.

Глаголы созидания принадлежат к числу основных лексико-семантических групп (ЛСГ) русского глагола, обладают высокой частотностью употребления как в устной, так и в письменной речи и включают в себя большое число единиц, разнообразных по семантике, стилистической окраске и сочетаемости. Семантика глаголов созидания осложнена тем, что данная глагольная ЛСГ образует множество самых разнообразных вторичных значений, в свою очередь, глаголы других ЛСГ активно вытягиваются в сферу функционирования данной группы.

Глаголы созидания, выступающие в функции предиката, неоднократно были предметом научного исследования. Начало комплексному изучению данной глагольной группы положили работы Т. И. Новоселовой¹. ЛСГ глаголов созидания, по мнению Т. И. Новоселовой, объединяется «на основании наличия... общей семантической темы *создавать*, характеризуется определенными контекстами реализации своего значения, определенной лексико-синтаксической сочетаемостью, которую можно представить в виде такой обобщенной формулы:

$S_n + Gl + C_v + \text{из } C_p$ »² (курсив мой.— Н. Р.).

Особенностям лексической сочетаемости глаголов созидания посвящены работы О. Н. Анищевой и Г. Я. Селезневой³. О. Н. Анищева выделяет два типа объектной лексической сочетаемости глаголов созидания: полигрупповую и моногрупповую — и делает вывод, что для глаголов данной ЛСГ наиболее характерным является полигрупповой тип сочетаемости и что глаголы

¹ Новоселова Т. И. Лексико-семантическая группа глаголов созидания в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972. С. 55; Она же. Взаимодействие глаголов ЛСГ глаголов созидания с другими группами в современном русском языке // Русская лексикология и вопросы межуровневых связей. Новосибирск, 1980; Она же. Семантические признаки глаголов созидания. Новосибирск, 1974. (Тр./Новосиб. пед. ин-т; Вып. 10).

² Новоселова Т. И. Лексико-семантическая группа глаголов созидания в современном русском языке. С. 55.

³ Анищева О. Н. Типология объектной лексической сочетаемости глаголов созидания и разрушения: Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1981; Селезнева Г. Я. Ряды и серии устойчивых сочетаний глаголов созидания с существительными в винительном падеже: Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1987.

созидания, «как правило, сочетаются с существительными, в значении которых имеется единый тематический компонент, заключающийся обычно в указании на материал, из которого они изготовлены, или на отдельные физические свойства этого материала»⁴. Г. Я. Селезнева исследует фразеосочетания, состоящие из отдельных глаголов созидания с наиболее общим значением (*делать, творить, создавать, совершать* и некоторых других) и существительных в винительном падеже без предлога. Она описывает два типа фразеологических объединений с данными глаголами: группировки с общим компонентом (глаголом или существительным) и многокомпонентные объединения⁵. В последние годы в работах З. Л. Новожиновой, В. Ю. Копрова, И. Ю. Вербенко⁶ и некоторых других исследователей появляются попытки отразить взаимосвязь лексико-семантического значения глаголов созидания с грамматическим устройством предложения.

Рассмотрение в школе глаголов созидания в аспекте их семантической сочетаемости представляется наиболее целесообразным при работе над этими глаголами. Разработка приемов изучения семантической сочетаемости глаголов созидания в процессе обогащения словарного запаса должна базироваться на обследовании реального словарного запаса учащихся. В связи с этим необходимо определить, какие ошибки школьники допускают при подборе, толковании и употреблении этих глаголов, как часто и по каким причинам. При наличии таких сведений можно определить, над какими глаголами данной ЛСГ нужна работа в школе и какие сведения о семантике глаголов созидания и их сочетаемости необходимы учащимся.

Основной задачей нашей статьи является определение частотности глаголов созидания в реальном словарном запасе учащихся 5 классов. С этой целью был применен ряд диагностирующих заданий, в основе которых лежит методика обследования словарного запаса школьников, предложенная М. Т. Барановым и Т. А. Ладыженской⁷. Прежде чем приступить к изучению словарного

⁴ Анищева О. Н. Типология объектной лексической сочетаемости глаголов созидания и разрушения. С. 65.

⁵ Селезнева Г. Я. Ряды и серии устойчивых сочетаний глаголов созидания с существительными в винительном падеже. С. 4.

⁶ Новожинова З. Л. Структурно-семантические типы глагольных предложений в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1983; Копров В. Ю. Функционально-семантическое описание русских простых предложений с переходными глаголами физического действия: Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1980; Вербенко И. Ю. Семантико-синтаксическая организация типов простых предложений в научном стиле русского языка (на материале научно-технических текстов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1987.

⁷ Баранов М. Т. Повышение эффективности словарной работы // Пути совершенствования преподавания русского языка в V—VIII классах. М., 1962; Он же. Словарно-семантическая работа на уроках русского языка в V—VIII классах // Русский язык в школе. 1965. № 6; Ладыженская Т. А., Баранов М. Т. Особенности языка ученических изложений. М., 1965. С. 166.

запаса учащихся 5 классов, был составлен общий список глаголов русского языка с основным значением созидания на основе МАС⁸ из 111 лексических единиц. К ним относятся как глаголы, передающие в основном значении только ситуацию созидания, так и глаголы с комплексным значением. При реализации таких глаголов в речи может акцентироваться как значение созидания, так и какое-либо иное значение. Это глаголы: *воздвигать, возвысить, выгородить, варганить, возникнуть, воспроизвести, воссоздать, восстановить, вывязать, выделать, выклеить, выковать, вылепить, выплавить, выпрясть, выработаться, выстроить, вытесать, выткать, выточить, вычеканить, выштамповать, гатить, городить, делать, доклеить, доковать, достроить, достроиться, дошить, запрудить, загородить, застроить, изготовить, изладить, клеить, кропать, крыть, мастерить, моделировать, навалать, нагородить, наделать, награнить, налудить, наплести, напрядь, наработать, насочинить, настругать, насучить, натесать, наткать, наточить, нафабриковать, наформовать, обваловать, обгородить, обгородиться, обрешетить, обшиться, огородить, огородиться, оградить, отвалать, отгородить, отгородиться, отковать, отстроиться, отстроить, отчеканить, отштамповать, перепрудить, переработать, пересоздать, перестроить, подделать, подстроить, подстроиться, примостить, прирубить, пристроить, произвести, проторить, прядь, расстроиться, рыть, самодельничать, свалать, сграть, сковать, сладить, слепить-2, снова, создать, созидать, созидаться, соорудить, построить, соткать, сочинить, сплести, сработать, счеканить, творить, ткать, торить, уделать, устроить, чеканить, шлюзовать, шооссировать, эскарпировать.*

Анализ диагностирующих заданий дает возможность определить те глаголы созидания, семантика и сочетаемость которых малоизвестны школьникам, а также соотношение между глаголами, которые учащиеся ошибочно считают известными, и теми глаголами, которые они действительно знают и правильно употребляют. Анализ ошибок, допущенных школьниками при подборе, толковании и употреблении глаголов созидания, может служить как для определения причин ошибок, так и для разработки приемов их предупреждения.

Констатирующий эксперимент проводился следующим образом. Во-первых, учащимся 5 классов было предложено написать сочинение на тему «Мой город строится и хорошеет». Такая тема способствует определению уровня владения учащимися глаголами созидания, хотя и не может гарантировать, что школьники употребят в сочинении все известные им глаголы данной ЛСГ. Результаты показали, что учащиеся ограниченно используют глаголы данной ЛСГ. Всего в 84 работах было зафиксировано 201 употребление этих глаголов. Наиболее часто учащиеся применяли для описания ситуации созидания глаголы

⁸ **Словарь** русского языка: В 4 т. М., 1981 (МАС).

строить и *строиться* и их префиксальные производные (154 употребления). На остальные глаголы созидания, в том числе и во вторичных значениях, приходится 47 употреблений, которые относятся к глаголам *воздвигать*, *образовать*, *возводить*, *ставить* (и его префиксальным производным), *выпускать*, *сооружать*, *прокладывать*, *делать*, *реставрировать*. Зафиксированы единичные случаи употребления в значении созидания глаголов *продвинуться*, ср.: *стройка продвинулась далеко*; *изобразить*, *возникать*, ср.: *возникают улицы*; *расти* и *вырасти*, *подниматься* (ввысь домам), *возродиться* (о городе), *разбивать* (парк), а также отдельные случаи описаний ситуации созидания при помощи конструкций отглагольного характера, ср.: *наладить производство танков*, *идет грандиозное строительство метро* и т. п. В 8 сочинениях не используется ни один глагол со значением созидания.

Во-вторых, учащимся 5 классов был дан список глаголов созидания, приведенный выше, чтобы они указали в данном списке известные им глаголы. В среднем дети отметили в качестве известных 65 глаголов из 111 лексических единиц, т. е. приблизительно 60 %. Примерно 30 % участвовавших в эксперименте школьников считают известными 80 % и более глаголов из указанного списка. Естественно, что такой эксперимент не может служить вполне достоверным источником знаний о составе словарного запаса школьников, так как многие из них могли отметить в качестве известного такой глагол, о значении которого они имеют весьма неточное представление.

В-третьих, учащимся было предложено записать все известные им глаголы со значением созидания. Преимуществом этого задания является то, что внимание детей нацелено именно на глаголы с заданным значением. Участвовавшие в эксперименте школьники указали в среднем по 10 глаголов созидания как в основном, так и во вторичных значениях. В эту группу с опорой на различные ассоциативные признаки ошибочно оказались включенными глаголы следующих ЛСГ:

1) глаголы с основным значением покрытия: *красить*, *белить*, *приклеить* и *обклеить*, *шпаклевать*, *лакировать*, *замазывать*, *цементировать*, *штукатурить*, *бетонировать*;

2) глаголы с основным значением приведения в состояние: *чинить*, *ремонттировать*;

3) глагол *заготавливать* с основным значением приготовления;

4) глаголы художественной деятельности: *рисовать*, *чертить*, *выжигать*;

5) большое количество глаголов с основным значением помещения и перемещения объекта: *сгружать*, *возить*, *вставлять*, *убирать*, *водружать* и *нагружать*, *наливать*, *поднимать*, *раздвигать*;

6) глаголы со значением соединения и присоединения: *при-*

гвоздить, приклеить, приколотить, пробить, приделать, присоединить, прикручивать, привинчивать и др., а также отдельные глаголы других ЛСГ: *мешать, подметать, ломать, расти* и др.

Вероятно, отнесение глаголов вышеуказанных ЛСГ к глаголам созидания связано с существованием ассоциативного признака «ремонт квартиры». Ремонт помещения и мелкие хозяйственные дела — непосредственно наблюдаемая детьми деятельность, и поэтому лексика, относящаяся к этой сфере, представлена в их анкетах довольно широко.

В-четвертых, определялось, насколько правильно дети понимают лексическое значение глаголов, которые они отметили как известные, путем анализа толкований учащимися глаголов созидания, а также устанавливались наиболее распространенные причины ошибок.

Первый тип ошибок, наиболее распространенный, — неправомерное сужение значений глагола, ср.: *сочинить* — «придумать», *воссоздать* — «воздвигать заново», *вывязать* — «связать узор», *достроить* — «доделать здание», *выткать* — «соткать какой-либо узор», *выточить* — «точить какую-нибудь болванку», *выстроить* — «сделать какое-либо здание», *делать* — «что-либо изготовить», *воспроизвести* — «воздвигнуть», *соорудить* — «построить», *вылепить* — «сделать поделку из пластилина», *прясть* — «делать шерсть» и др.

Второй тип ошибок, допускаемых учащимися при толковании глаголов, которые они считают известными, — неправомерное расширение значения слова, ср.: *изготовить* — «сделать» или «сделать что-либо», *достроить* — «доделать что-нибудь», *мастерить* — «делать что-либо очень старательно», *вывязать* — «выделать что-либо, сделать», *достроить* — «доделать», *выткать* — «сделать, смастерить какую-либо вещь», *воздвигать* — «создать что-нибудь», *выработать* — «сделать что-либо новое».

Третий тип ошибок — неверное толкование лексического значения глаголов на основе словообразовательного значения аффиксов без достаточного учета значения корневой морфемы. Эта ошибка характерна для толкования глагола *обшить*, хотя дети отмечают его как известный именно в качестве глагола созидания. В значении созидания толкование этого глагола выглядит как «сшить все необходимое для кого-либо» (МАС), школьники же, ориентируясь на значение префикса *об-* со значением «действие, направленное вокруг чего-либо», дают следующие толкования этого глагола: «шить вокруг чего-либо», «обделывать что-либо». Такая же ошибка характерна для понимания школьниками смысла глагола *отковать*, который в значении созидания толкуется как «изготовить ковкой, выковать» (МАС). На основе одного из значений префикса *от-* («отделить что-либо, лишить чего-либо», ср.: *отлепить, отклеить, отрубить* и др.) учащиеся толкуют этот глагол как «снять подкову», «отделить подкову». Глагол *обшиться*, имеющий основное значение

«сшить себе все необходимое, запастись одеждой», все без исключения учащиеся 5 классов истолковали только как «шить себе» и др.

Четвертый тип ошибок, допускаемых школьниками при объяснении лексического значения слова, — непонимание значения глагола при наличии весьма приблизительных сведений о сфере, к которой оно относится, ср.: *воздвигать* — «выдвинуть», *выковать* — «сделать предмет более прочным», *сплести* — «свести концы с концами», *соорудить* — «сообразить», *сочинить* — «оправдаться», *выплавить* — «загрязнить плотину» и др.

Пятый тип ошибок — неверные толкования, связанные со смешением значений омонимичных морфем или слов, сходных по написанию или произношению, ср.: *воздвигать* — «поднимать что-либо» (корень *-двиг-* в слове *воздвигать* ассоциируется только со значением перемещения предмета); *вылепить* — «сделать что-либо липкое» (сближаются по значению корни *-леп-* и *-лип-*); *вытесать* — «закончить работу с помощью тисков» (не разграничиваются корни *-тес-* и *-тис-*) и др.

Шестой тип ошибок, очень распространенный (второй по частотности после ошибок, связанных с неправомерным сужением значения слова) — неправильное толкование слова на основе ограниченного значения синтагматических связей. По условиям эксперимента требовалось дать толкование глаголов именно в аспекте созидания каких-либо материальных или духовных ценностей, однако, хотя участники эксперимента считают данные глаголы известными им в значении созидания, они отметили совсем другое их значение, ср.: глагол *выточить*, имеющий основное значение «выделать, изготовить на токарном станке» (МАС), учащиеся, как правило, определяют через вторичное значение — «сделать острым, наточить»; глагол *сплести* толкуется лишь как «плести, соединить один конец с другим», *выделать* — «отделать дверь или какую-нибудь вещь очень красиво», *воспроизвести* — «повторить что-либо» или «сделать звучащим», *выклеить* — «изготовить что-либо с помощью клея», *клеить* — «скреплять детали с помощью клея» и др.

Достаточно часто школьники дают тавтологическое определение глагола, применяя для этого соотносительный по виду глагол или глагол с другим префиксом, ср.: *выделать* — «выделять что-либо», *обшить* — «обшивать», *сплести* — «выплести», *достроить* — «выстроить» и др.

Таким образом, экспериментальное исследование глаголов созидания, имеющих в пассивном и активном словарном запасе учащихся 5 классов, позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время школьники слабо знают семантику и сочетаемость глаголов данной ЛСГ. В сочинениях школьников встречаются лишь немногие глаголы созидания, относящиеся к числу самых употребительных и известных (*строить, строиться* и их префиксальные производные). На остальные глаголы

созидания, в том числе и во вторичных значениях, приходится примерно 25 % употреблений. Однако, как показал второй этап эксперимента, дети знают глаголов во много раз больше, чем используют в сочинениях. Примерно 60 % глаголов созидания из предложенного списка учащиеся считают известными, хотя дальнейшее объяснение значений свидетельствует, что они понимают правильно значения далеко не всех глаголов. Наиболее распространенными причинами ошибочного толкования значения глаголов являются неправомерное сужение или расширение значений слов, неверное толкование лексического значения глаголов на основе словообразовательного значения аффиксов без достаточного учета корневой морфемы, непонимание значения глагола в целом из-за ограниченного знания сферы, к которой он относится, и синтагматических связей глагола. В ЛСГ глаголов созидания с опорой на ассоциативный признак «ремонтировать квартиру» школьниками ошибочно включаются глаголы покрытия, приведения в состояние, помещения и перемещения объекта, соединения и присоединения и некоторые другие.

Проведенные эксперименты показали необходимость специальной работы над лексической сочетаемостью глаголов созидания в процессе обогащения словарного запаса учащихся.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

Л. С. ЕВДОКИМОВА

Свердловский пединститут

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Выявляются разновидности словообразовательных ошибок, причины, вызывающие их. Предлагаются методические рекомендации по предупреждению и преодолению ошибок.

В лингвистической и методической литературе, посвященной ошибкам в детской речи, выявляются причины ошибок, предлагаются различные классификации, разрабатывается методика предупреждения и исправления речевых ошибок. Существуют разные подходы к выделению словообразовательных неправильностей. Так, В. И. Капинос относит словообразовательные ошибки к грамматическим и предлагает учитывать их при оценке грамотности письменных работ¹, Ю. В. Фоменко, критикуя классификацию В. И. Капинос, считает, что ошибки типа *растерчива, трудолюбимая, обитанище* и др. «логичнее определять как лек-

¹ Капинос В. И. О критериях оценки речи и ошибках грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1986.

сические или словообразовательные, но уж во всяком случае не как грамматические»², однако в перечне типов словообразовательные ошибки особо не выделяет; развернутое описание данных ошибок наряду с лексическими, грамматическими, фразеологическими содержится в интересном пособии С. Н. Цейтлин «Речевые ошибки и их предупреждение»³.

Такое разноречивое определение словообразовательных ошибок исследователями объясняется прежде всего широким пониманием в лингвистике термина «словообразование», тесной связью словообразования с лексикой, грамматикой, орфографией и вследствие этого отсутствием четких границ между отдельными типами ошибок.

Как известно, словообразование в языкознании трактуется довольно широко и включает два самостоятельных раздела — морфемiku и дериватологию. Морфемика изучает значимые части слова, с этим направлением связаны ошибки, обусловленные неумением определить морфемную структуру слова, выделить его значимые части. В данном случае словообразовательные ошибки часто становятся причиной орфографических погрешностей.

Так, в слове *общались* ученик неоправданно выделяет приставку *об-* и допускает орфографическую ошибку — *общались*. Особенно много погрешностей встречается в правописании корня, когда орфографию усложняют фонетические причины, такие, как исторические и позиционные чередования.

1. Ошибки, связанные с историческими чередованиями в корне. *Балкон, на котором она выращивает цветы. Потом мы отчищали орехи.* В данных примерах допущены ошибки на распространенное в языке историческое чередование *ст/щ*. В устной и письменной речи детей разного возраста часто встречаются не только словообразовательные, но и морфологические ошибки, обусловленные именно историческими чередованиями, типа *езжать, искаю, клювать* и т. д. Поэтому совершенно правильным является восстановление в учебнике 4 класса параграфа о наиболее распространенных исторических чередованиях (в учебниках 1985, 1986 гг. он был исключен).

2. Из позиционных чередований часто приводит к ошибкам редукция гласных, например, *полела, попра-сила, солнце выгнуло, сеяет* и т. д. С этим явлением связаны правила правописания безударных гласных, проверяемых и не проверяемых ударением. Как известно, если правописание гласной буквы проверяется ударением, соответствующую фонему можно поставить в сильную позицию, т. е. под ударение в том же корне, если же не проверяется ударением, написание слова

² Фоменко Ю. В. О типологии речевых ошибок // Русский язык в школе. 1987. № 2. С. 54.

³ Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.

следует запомнить. Таким образом, условием сознательного владения правилом является знание морфемной структуры слова.

3. Ошибки, связанные с фонетическим взаимодействием согласных корня и аффикса. Так, при ошибочном написании причастия *замершими* ученик, во-первых, не выделил корень *-мерз-*, не связал его с однокоренными *мерзнуть*, *замерзать*, во-вторых, на письме отразил фонетическую ассимиляцию конечного согласного корня суффиксальному звуку причастия. Фонетические факторы привели к ошибке в причастной форме *приклеплена* в предложении *К потолку приклеплена люстра*. Причиной неверного написания является диссимилятивный или ассимилятивный процесс на расстоянии, происходящий между звуками *р* и *л*, ошибки такого типа известны в словах *лаборатория*, *колидор*, *дилектор* и т. д.

Необходимо отметить, что ошибки, обусловленные позиционными чередованиями, относятся к числу распространенных и допускаются под влиянием устной речи. В целом ошибки, вызванные незнанием морфемной структуры слова, становятся причиной орфографических погрешностей и отражаются в письменных работах. Изучение сведений по морфемике в начальной школе, особое внимание к составу слов в средних классах, различные упражнения обеспечивают осмысленный подход к правописанию трудных слов.

Дериватологические, или собственно словообразовательные, ошибки разнообразнее, сложнее по своей природе, так как являются ономаσιологическими по характеру, т. е. связаны с номинацией предметов действительности. Наиболее активно процесс номинации происходит в детстве, когда ребенок овладевает речью. Как известно, подавляющее большинство слов языка производные и образованы от непроеизводных по образцу продуктивных словообразовательных типов. В дошкольные годы словопроизводство осуществляется бессознательно, поэтому в речи детей этого возраста широко распространены отсутствующие в языковой системе слова, которые привлекают внимание широкого круга исследователей. Ученые через детские новообразования пытаются проникнуть в механизм порождения речи, объяснить процесс номинации. В школе дети овладевают нормативным языком, поэтому нарушения словообразовательных норм считаются ошибками. Как свидетельствует анализ письменных работ учащихся, собственно словообразовательных ошибок по сравнению с лексическими, грамматическими на первый взгляд не так много, но они имеются в письменных работах учащихся всех классов, сочинениях абитуриентов и в речи взрослых. Можно выделить следующие типы распространенных словообразовательных ошибок.

1. Ошибки, обусловленные неверным установлением мотивирующей единицы, широко распространены в речи

дошкольников и связаны с неудачным прояснением, установлением, а иногда и восстановлением внутренней формы слова. Дети неизвестное, неясное пытаются соотносить с известным, понятным, при этом осуществляют мотивацию, часто опираясь на звуковое сходство слов. Так, в предложении *Я умею плавать только по-собачьи, а сестра уже по-кроличьи* ребенок неизвестный ему стиль плавания кролем пытается осмыслить через знакомое слово *кролик*. Установление мотивации в детской речи осуществляется по народно-этимологическому принципу.

Модификация слов в речи школьников может связываться со стремлением вернуть слову утраченную мотивированность, отсюда происходят ошибки типа *надсмехаться, подщечина* и т. д.

Часто к неверному установлению внутренней формы слова приводит идиоматичность семантики производных слов, когда значение производного не складывается из значений мотивирующего слова и словообразовательного аффикса. В таких случаях в семантике производных появляются смысловые надбавки. Дети при употреблении слов их семантику пытаются уяснить через морфемный состав производных слов и модели, по которым они созданы. Так, в примере *Я люблю свою бабушку, потому что она такая удивительная: всему удивляется, что ей ни расскажу* ученик устанавливает следующую продуктивную модель словообразования: глагол воздействия на объект + суффикс *-ительн* = прилагательное со значением «склонный, способный к чему-либо»: *вдохновить* — *вдохновительный*, *очаровать* — *очаровательный*, *оздоровить* — *оздоровительный*, *рассуждать* — *рассудительный*, *удивить* — *удивительный* и т. д. В контексте *бабушка удивительная* уже не реализуется отмеченное выше словообразовательное значение, семантика производного прилагательного идиоматична и передает значение «чудесная, прекрасная». По этой причине значения многих сложных слов являются трудными для усвоения.

Трудность усвоения детьми значений сложных слов иллюстрируют данные эксперимента, который мы провели в 7 классах двух свердловских школ. Учащимся предлагалось объяснить значения слов *самолюбивый, себялюбивый, равнодушный, хладнокровный* и составить с ними предложения. Результаты показывают, что первые два слова часто не разграничиваются и их значения толкуются расширительно: «Самолюбивый — это такой человек, который любит сам себя; Себялюбивый — это такой человек, который все делает только для себя; Самолюбивый — человек, который любит только себя, не признает никого, не выручает друзей из беды, дрожит над каждой своей вещью; Себялюбивый — то же, что и самолюбивый» и т. д.

Большинство опрошенных верно объяснили значение слова *равнодушный*, однако встретилось и ошибочное толкование, объясняемое идиоматичностью семантики производного слова:

«Равнодушный — это такой человек, который ко всему относится спокойно, ровно». Особое затруднение испытывали учащиеся со словом *хладнокровный*. Некоторые совсем не дали его толкования, многие объяснили его как «равнодушный, злой, жестокий»: «Хладнокровный — это человек, который с презрением относится ко всем, и у него даже не дрогнет сердце, когда на его глазах убьют или будут избивать человека; Хладнокровный — это человек, которому никого и ничего не жалко; Хладнокровный — это такой человек, которому ничто не интересно, он везде один; Хладнокровный — человек, который всегда найдет из хорошей работы какую-нибудь придирку. Обращение с людьми у этого человека жестокое» и т. д.

Причиной такого понимания значения слова *хладнокровный*, как и в предыдущих случаях, является идиоматичность семантики сложного слова, то, что дети при толковании сложного слова объясняют его значение как сумму значений мотивирующих слов *холодный* и *кровь*, некоторые ученики так и пишут в своих объяснениях: «Хладнокровный человек, холодно относящийся к происходящему».

Учителю при работе над словом не следует забывать об ошибке, связанной с неверным установлением мотивирующей единицы, особенно это относится к словам с идиоматичностью семантики, значимость такой работы возрастает и в связи с тем, что в школьной справочной литературе отсутствуют толкования многих общеупотребительных слов. Так, из приведенных в данной статье четырех слов в «Школьном толковом словаре русского языка» под редакцией М. С. Лапатухиной, Е. В. Скорлуповской и Г. П. Снетовой найдем объяснение значения только у слова *хладнокровный*.

II. Видоизменение существующих в языке слов путем замены словообразующих аффиксов является наиболее распространенной словообразовательной ошибкой в письменных работах учащихся. В зависимости от того, какие аффиксы подвергаются замене, эти ошибки могут быть подразделены на несколько групп. Рассмотрим некоторые из них.

1. Ошибки в выборе суффиксов:

а) при образовании отвлеченных существительных: *Писателя стала очень волновать его любопытность к приемышу; Они сразу полюбили его за смирность и доверчивость; Добиться успехов ей помогла трудолюбивость*. В данных случаях отвлеченные существительные образуются детьми по наиболее продуктивной модели с помощью суффикса *-ость* вместо *-ств-*, *-ие* и др.

Анализ ученических работ показывает также, что при образовании отвлеченных существительных почти не используется словообразовательная модель с нулевым суффиксом, который заменяется более продуктивными в языке суффиксами, например *-ени-*: ... *потом его начали раздражать нахальные осмот-*

рения вместо осмотра; Он весь день волновался и представлял себе расправления кота с приемышем вместо расправа.

Характер ошибок этого типа подсказывает методический вывод: необходимо обращать особое внимание на богатство суффиксов отвлеченных существительных и настойчиво упражнять учащихся в использовании разнообразных по структуре отвлеченных существительных в речи;

б) при образовании качественных прилагательных наблюдается замена суффиксов *-к-, -н-, -чив-* продуктивным суффиксом *-лив-*: Они такие притливые вместо прыткие. Суффикс этот сохраняется и в производных от прилагательных образованиях: *Приемыша стала раздражать его навязчивость; Он был удивлен прытливостью дрозда; Дрозд беззаботливо ел крошки.*

2. Ошибки в выборе приставки:

а) недостаточное понимание значения приставки: *Все время он представлял себе картину зловещего истерзания птицы вместо растерзания.* Ошибка объясняется тем, что синонимичные приставки *из-/ис-, раз-/рас-* отличаются мерой, степенью интенсивности действия: приставка *из-/ис-* имеет значение большой меры, высокой степени интенсивности действия, но не предполагает значения доведения действия до конца, связанного с пространением предметов в разные стороны, как приставка *раз-/рас-*. В данном случае ученик хотел выразить последнее значение.

Васюта только позволял себе в присутствии людей, что взглянет на клетку с птицей, а потом презрительно закроет глаза. Употребление глагола *дозволять* с приставкой *до-* вместо *позволять* является невозможным, так как эти два слова разные по значению. *Писатель только перешагнул порог и перешел в изумление.* В данном предложении ошибка также объясняется неразграничением значений приставок *при-* и *пере-*;

б) недостаточное понимание значений приставок, усложняющееся незнанием графических вариантов приставок: *стреможное сердце.* В данном случае замененная непродуктивная приставка *вс-* является графическим вариантом приставки *вз-/вос-/воз-/вос-* и обозначает начало действия у глаголов чувства, состояния *взволновать, возрадоваться, восторжествовать* и т.д. Ученик смешивает ее с продуктивной приставкой *с-*;

в) недостаточное чутье для разграничения приставочных и бесприставочных образований: *Мне бы очень хотелось наследовать примеру этих людей; За все время сосуществования Севастополь доказал, что он заслуженно носит такое гордое название; Он пытался... и эти пытки...*

Данные примеры показывают, что дети не чувствуют разницы в значениях бесприставочных и приставочных слов *следовать — наследовать, существование — сосуществование, пытки — попытки.* В последнем случае ученик не справился с образованием существительного от глагола *пытаться* префиксально-суф-

фиксальным способом. На ошибочное образование повлияло и существующее в языке слово *пытки* с другим значением;

г) недостаточное умение учащихся образовывать двуприставочные слова: *...увидел в прикрытую дверь*. Содержание предложения требует использования производного *приоткрытую*. Неумением образовывать производные слова с помощью двух приставок объясняются и речевые ошибки типа: *Охотник посмотрел из-за притворной двери вместо приотворенной*.

В действующих школьных учебниках отсутствует специальный раздел о двуприставочном способе словообразования, однако учителю необходимо обратить внимание на данное языковое явление, так как подобные ошибки в письменных работах учеников встречаются.

Ошибки на видоизменение слов путем замены словообразующих аффиксов, как показывают приведенные примеры, вызваны смешением паронимов — однокоренных слов, близких по звучанию, но различных по значению, которые возникают вследствие различных парадигматических ассоциаций при восприятии созвучных слов. Смешением паронимов вызваны словообразовательные ошибки и в предложениях: *Народ добивался освобождения от крепостнического права; На карнизе подвешены занавески; На террасе царствовал тонкий запах весенних цветов* и т. д.

III. Иногда словообразовательные ошибки могут состоять в неоправданном словотворчестве, словосочинительстве. Их можно назвать окказиональными словообразовательными ошибками. В отличие от охарактеризованных типов, когда ошибки допускаются при образовании производных слов по продуктивным моделям, окказиональные непредсказуемы и часто вызваны стремлением детей к образности высказывания.

На него смотрели темновдумчивые глаза кота. Детское новообразование-прилагательное следует отнести к словообразовательным ошибкам, так как в сложное слово объединены не связанные между собой признаки — цвет и выражение глаз.

Словообразовательные ошибки, т. е. ошибки в морфемной структуре слова и дериватологические, вызваны одними и теми же причинами: неумением детей определять словообразовательные отношения данного слова с другими лексическими единицами и недостаточным знанием словообразующих аффиксов и их значений. Неправильное выделение значимых частей слова приводит к орфографическим ошибкам, которые отражаются на письме, а собственно словообразовательные, дериватологические, проявляются как в устной, так и письменной речи. Все разновидности словообразовательных ошибок в письменных работах учитываются при оценке грамотности.

В предупреждении и преодолении речевых словообразовательных ошибок большое значение имеют два основных аспекта:

сознательное усвоение учащимися теоретического материала по словообразованию и целенаправленная работа учителя по развитию речи при изучении соответствующих разделов, развитие умений, навыков в подборе родственных слов, нахождение производящих единиц, определение значений словообразовательных аффиксов. В целом к работе над словообразовательными ошибками применим общий принцип развития речи: «для развития речи нужна, во-первых, речевая среда, дающая образцы языка, и, во-вторых, нужна речевая активность самого субъекта, т.е. ребенка, учащихся»⁴.

⁴ Львов М. Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык в школе. 1985. № 4. С. 42.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

Н. Е. БОГУСЛАВСКАЯ,
Свердловский пединститут
Н. А. КУПИНА
Уральский университет

ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Устанавливается место этикетных ошибок в системе речевых норм. Создается оригинальная типология этикетных ошибок и причин, их вызывающих. На этой основе формулируются принципы обучения речевому этикету.

В современной методической литературе довольно детально разработан вопрос об ошибках и недочетах в детской речи¹. При этом в большинстве случаев исследования эти строятся на материале письменной речи учащихся и, следовательно, не охватывают всех сторон речевой деятельности детей. Между тем в практической подготовке школьников к жизни особое значение приобретает воспитание навыков устного общения, отвечающего всем требованиям культуры речи. Для построения методики речевого обучения необходимо иметь представление о реальном уровне культуры устной речи школьников.

Понятие «устная речь» достаточно объемно, оно охватывает и содержательную, и формальную сторону речевых произведений. В качестве объекта наблюдения в данной статье избирается этикетная сторона устной речи учащихся.

В наше время стало возможным создание эффективной

¹ См.: Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1980; Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1986 и др.

школьной методики обучения речевому этикету. Это предопределено рядом факторов, главные из которых — наличие:

— стройной лингвистической теории русского речевого этикета и систематизированного языкового материала, который может быть использован в качестве дидактического²;

— популярной литературы, в основе которой лежит лингвистическая теория этикета³;

— методических работ, в которых намечается система обучения речевому этикету на уроках русского языка как родного⁴;

— возросшего в нашем обществе интереса к проблемам культурного общения, что нашло отражение в многочисленных газетных и журнальных публикациях последних лет, в теле- и радиопередачах (см., например, публикации журнала «Русская речь» в рубрике «Речь и этикет»).

На фоне этого позитивного материала обращает на себя внимание неизученность вопроса о характере этикетных ошибок и недочетов, свойственных речи детей школьного возраста.

Известно, что в основу оценки речи по ее коммуникативным качествам могут быть положены намеченные Б. Н. Головинным оппозиции: «речь — язык», «речь — мышление», «речь — действительность», «речь — говорящий», «речь — слушающий»⁵. При характеристике речи с точки зрения правильности центральной является оппозиция «речь — язык»: именно в ее границах обнаруживается речевая ошибка как отступление от языковой нормы. При выявлении этикетной ошибки значимость названных оппозиций становится иной.

Этикет — это «установленный порядок поведения где-либо»⁶. Из данного определения следует, что оценка этикетной правильности речи осуществляется в границах оппозиции «речь — *этический узус* (норма)». Из этого не следует, однако, что другие оппозиции нейтрализуются. Возьмем широкое определение речевого этикета, предложенное Н. И. Формановской: «все речевые разрешения и запреты, связанные с социальными признаками говорящих и обстановки, с одной стороны, и стилистическими ресурсами языка — с другой»⁷. Исходя из этого определения, мы можем утверждать, что этикетная правильность устанавливается с учетом оппозиций «речь — коммуниканты (гово-

² См.: Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М., 1982; Она же. Употребление русского речевого аспекта. М., 1982; Акишина А. А., Формановская Н. И. Этикет русского письма. М., 1983.

³ См.: Формановская Н. И. Вы сказали «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении). М., 1982; Гольдин В. Е. Речь и этикет. М., 1983.

⁴ См.: Ладыженская Т. И. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1986.

⁵ Головин Б. Н. Основы культуры речи. М., 1980. С. 24—39.

⁶ Этикет / Сов. энцикл. словарь. М., 1979. С. 1573.

⁷ Формановская Н. И. Вы сказали «Здравствуйте!» С. 60.

рящий и слушающий», «речь — обстановка (действительность)» и «речь — язык (в системе его стилистических норм)».

При узком же, собственно лингвистическом понимании речевого этикета («микросистема национально специфических устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в нужной тональности»⁸), становится центральной оппозиция «речь — язык», так как именно языковая система предлагает и предопределяет отбор этических формул.

Таким образом, речевая этическая норма формируется на базе двух систем: собственно этической и языковой, и в этом ее специфика. На этом и следует основываться при характеристике этикетной ошибки. Речевая ошибка — это всегда нарушение требований правильности речи. О ней мы говорим «так сказать (или написать) нельзя», «это неправильно»⁹. Этикетная ошибка — это не только и не всегда нарушение языковой нормы, но всегда — нарушение этического канона, этической условности. Поэтому, фиксируя этикетную ошибку, мы не всегда говорим «это неправильно», но всегда — «так не принято», «это невежливо».

Если орфоэпическая ошибка выявляется в границах слова, грамматическая — в рамках словоформы, словосочетания и предложения, логическая — в границах предложения, сложного синтаксического целого или текста, то этическая ошибка обычно проявляется в рамках этикетного диалога (этикетного взаимодействия), в котором реплику-стимул можно обозначить как «пароль», а реплику-реакцию — как «отзыв»¹⁰. Так, формула *извините* в устах невиноватого человека (например, в условиях скопления людей) является своеобразным «паролем», к которому полагается «отзыв» *ничего, не беспокойтесь* (даже в том случае, если кому-то невольно причинено неудобство). Человек, произнося требуемый в данной ситуации «пароль», планирует определенную реакцию собеседника, предлагая ему взять вежливый, доброжелательный тон общения. Ответная реплика сигнализирует о том, что предложение принято. Таким образом, этикетная правильность речи проявляется в правильном, соответствующем этикетной норме, чередовании реплик-стимулов и отзывов на них.

С учетом обозначенных параметров предлагаем предварительную типологию этикетных ошибок, которые по характеру проявления в речи можно подразделить на следующие виды, подвиды.

1. Отсутствие этикетной формулы, которое, в свою очередь, включает:

⁸ Формановская Н. И. Русский речевой этикет. С. 8.

⁹ Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. С. 86.

¹⁰ См.: Гольдин В. Е. Указ. соч. С. 33.

а) двустороннее отсутствие формул (и «пароля» и «отзыва»): «*Который час?*» — «*Я без часов*»;

б) отсутствие «пароля»: (по телефону) «*Позовите Таню*». — «*Пожалуйста*»;

в) отсутствие «отзыва»: «*Приходите к нам в гости*». — ...

2. Неудачный выбор этикетной формулы:

а) с нормативно-языковой точки зрения (диалектные, просторечные, жаргонные выражения): *Покедова, Здравствуйте вам, Айда*, обращения типа *Эй, парень!*, *Бабка!* и т. п.;

б) с экспрессивно-стилистической точки зрения (неверно найденная тональность общения), например, неуместная фамильярность или, напротив, излишняя церемонность обращения к собеседнику;

в) с функционально-стилистической точки зрения (например, формулы официально-делового стиля в дружеском письме: *Желаю тебе успехов в работе и счастья в личной жизни* или неуместные элементы разговорного стиля в официально-деловом письме и др.).

3. Неудачное звуковое оформление этикетной речи (например, общий нелюбезный тон речи, подчеркнуто равнодушная интонация, «проглатывание» этикетных формул типа *Здрась!* и др.).

4. Неудачное использование паралингвистических (внеязыковых) компонентов речевой деятельности — жеста, мимики, движения (например, приветствие старшего в небрежной позе, развалясь, или выражение благодарности с неприветливым выражением лица и др.).

Нетрудно заметить, что сама эта классификация условна, например, экспрессивно-стилистические и функционально-стилистические отступления от нормы тесно между собой связаны, так же как неотделимы друг от друга мимика и интонация. Кроме того, само понятие «ошибка» в данном случае весьма относительно, так как действие того или иного этикетного правила зависит от ситуации общения. Например, в разговоре между близкими людьми или между людьми, занятыми какой-то общей напряженной работой, отсутствие этикетных формул (см. приведенные выше примеры) может вовсе не рассматриваться как нарушение нормы. Словесная формула может быть заменена этикетным жестом, улыбкой и т. д. Таким образом, уровень этикетной грамотности речи может быть оценен в каждом отдельном случае лишь с учетом общей ситуации общения, характера беседы, всего контекста разговора.

Для обучения речевому этикету необходима классификация не только самих речевых ошибок, но и причин, их вызывающих. Социально-психологическая характеристика формул речевого этикета, экспериментальное изучение живой речи, в том числе речи школьников, позволяет выделить следующие причины отступлений от этикетных речевых норм.

1. Причины собственно речевого характера:

а) недостаток языковой эрудиции, т. е. незнание самих формул.

Пожалуй, не найдется таких коренных носителей русского языка (исключая детей раннего возраста), которые не владели бы простейшими формулами приветствия, прощания, просьбы, благодарности. Иначе обстоит дело с формулами, относящимися к менее частотным этикетным ситуациям: пожелания, совета, приглашения, сочувствия, соболезнования, комплимента. Здесь отсутствие этикетных стереотипов в речи очень часто объясняется отсутствием их в языковой памяти участников общения.

То же самое можно сказать о многих развернутых, обладающих повышенной стилистической окраской формулах типа *Не откажите в любезности*, *Бесконечно вам признателен* и др. Вот некоторые экспериментальные данные, полученные путем опроса пятиклассников одной из школ Белоярского района Свердловской области (всего было опрошено 52 школьника), которые должны были ответить на вопросы: 1) употребляют ли они ту или иную формулу речевого этикета в собственной речи; 2) слышат ли ее в речи окружающих. Результаты опроса (см.

Формулы речевого этикета	Употребляют	Не употребляют	Слышат	Не слышат
Добрый день	21	31	42	10
Добрый вечер	22	30	40	12
Доброе утро	33	19	41	11
Привет	50	2	52	—
Здорово	34	18	46	6
Салют	17	35	30	22
Будьте добры	27	25	41	11
Будьте любезны	7	45	29	23
Простите за беспокойство	10	42	22	30
Не откажите в любезности	1	51	7	45
Если вас не затруднит	8	44	20	32
Скажите, пожалуйста	49	3	52	—

табл.) показывают прямую зависимость между употребительностью формулы в речи подростков и частотностью ее использования в привычной речевой среде;

б) отсутствие устойчивой привычки к использованию этикетных выражений. Например, хорошо зная такие частотные формулы, как *спасибо*, *простите*, *пожалуйста* и некоторые другие, носители языка, особенно дети и подростки, просто «забывают» о них в процессе беседы.

2. Причины социально-психологического характера:

а) неумение ориентироваться в ситуации общения. Сюда

относится и неумение разобраться в обстановке разговора, и непонимание ролевых отношений между данными собеседниками, и невнимание к психологическому состоянию партнера по диалогу, и непонимание значения самих этикетных формул в процессе общения («зачем?»). Особенно остро это неумение ориентироваться в ситуации разговора обнаруживается в неспособности заполнить этикетными репликами даже простейшую ситуацию общения (например, при встрече: *Как дела? Как живешь? Как мама?* и т. д.);

б) сознательное игнорирование этикетных норм;

в) психологический барьер: ненужная застенчивость, затруднения в общении, иногда проявляющиеся в общении с определенной категорией лиц (например, в общении подростка со взрослыми, мальчика с девочкой и т. д.).

Таким образом, разные позиции участников речевого общения сводятся к следующей схеме:

«не ориентируюсь в ситуации общения, не знаю этикетных формул»;

«ориентируюсь в ситуации общения и знаю формулы, но не имею навыка их использования»;

«ориентируюсь в ситуации общения и знаю формулы, но не считаю нужным их употреблять»;

«ориентируюсь в ситуации общения и знаю формулы, но использую их лишь при определенном психологическом усилии»;

«ориентируюсь в ситуации общения, знаю формулы, умею ими пользоваться и делаю это без усилий, автоматически».

В зависимости от реальной позиции обучаемого и должна строиться система этикетного речевого воспитания. Последняя позиция является целью, конечным результатом такой работы.

Как же реально обстоит дело в этой области? Каков уровень этикетной обученности наших школьников? Не располагая исчерпывающими данными на этот счет, можно тем не менее на материале наблюдений сделать некоторые обобщения. Прежде всего приходится констатировать, что речи учащихся свойственны все названные выше виды этикетных ошибок. Разумеется, нельзя не учитывать возрастных особенностей речевого развития школьников. Вполне естественно, например, что учащиеся незнакомы со многими сферами официального общения и соответственно не владеют этикетными стереотипами, характерными для этих сфер. Этим, в частности, можно объяснить абсолютное преобладание в речи школьников неразвернутых этикетных формул, свойственных, главным образом, разговорной речи (или стилистически нейтральных).

Вместе с тем нельзя не отметить и известных пробелов в речевом воспитании, причины которых следует искать прежде всего в отсутствии хорошо продуманной системы этого воспитания. Каковы же эти пробелы?

В общении со сверстниками они чаще всего проявляются, с одной стороны, в полном пренебрежении этикетными выражениями вежливости (*Давай сюда книгу!*, *Уходи отсюда!*), с другой — в обилии грубых, часто жаргонных выражений приветствия, прощания, отказа и т. д. (*Чао!*, *Гуд бай!*, *Салютик!*, *Иди ты!*, *Пацан!*, *Эй, чувак!*), грубых прозвищах и т. п.

В общении со взрослыми (особенно с учителями) дети гораздо чаще используют литературные формулы вежливости (*пожалуйста, спасибо, до свидания* и др.), однако и здесь есть свои трудности и недостатки. Прежде всего, в общении со старшими часто действует тот психологический барьер, о котором говорилось выше. Это выражается, например, в том, что ребенок «не умеет» обращаться по имени-отчеству даже к знакомым людям, заменяя это естественное обращение безличным *А вот вы скажали...*, *Дайте, пожалуйста* и т. д., затрудняется заговорить с взрослым, поддержать беседу. Стесняются школьники (особенно мальчики) употреблять в своей речи формулы повышенной вежливости, например просьбы или благодарности. Сказывается и недостаток чисто языковой эрудиции. Как уже говорилось выше, многие формулы, особенно развернутые, и даже целые тематические группы дети просто не знают, не слыша их в речи окружающих.

Конечно, педагогу приходится иметь дело и с позицией «знаю, умею, но не хочу, не считаю нужным», то есть с сознательным отказом от речевой вежливости. Во многих случаях и такая позиция подростка объясняется этикетным невежеством взрослых, речевое поведение которых не стимулирует школьника к соблюдению этикетных норм. Вот характерный в этом отношении «диалог», записанный в школьной библиотеке:

— *Здравствуйте!*

— ...

— *Можно мне сдать книгу?*

— ...

— *Мне книгу сдать!* (стучит по столу).

Как видим, отсутствие этикетного «отзыва» взрослого порождает этикетные ошибки подростка и может быть причиной его сознательной речевой грубости в дальнейшем.

Исходя из сущности этикетного речевого взаимодействия, из характера этикетных ошибок и причин, их вызывающих, попытаемся наметить методические основы этикетного обучения школьников на уроках родного языка.

Прежде всего, это обучение не может быть сведено к заучиванию готовых формул и тренировочным упражнениям в их использовании (такая методика существует и успешно применяется при обучении русскому языку как иностранному). Задачи этикетного обучения школьников на уроках родного языка должны решаться в единстве с задачами нравственно-эстетического воспитания, с одной стороны, и в единстве с овладением

родным языком в целом, во всем богатстве его средств — с другой. Если использовать методическую посылку И. И. Срезневского о внутреннем и внешнем знании языка: «а) знание внутреннее, знание про себя, для удовлетворения внутренних требований ума познающего и б) знание внешнее, знание для других, для удовлетворения требований и ожиданий их ума»¹¹, то этикетные знания, безусловно, относятся к внешним. И пока не будет внешних предпосылок, то есть стимулов говорить для ума и требований другого, собеседника, это знание не может стать внутренним. Отсюда необходимость социально-эстетического подхода к решению проблем этикетного речевого воспитания. Сформулируем методические принципы, на которых должна строиться система такого воспитания.

1. Формулы речевого этикета системно организованы в языке. Это обусловлено близостью и противопоставленностью отдельных этикетных ситуаций. Например, ситуации просьбы и приказа, утешения и соболезнования близки, подобны, хотя и предполагают известные различия. Ситуации же приветствия — прощания, согласия — отказа и другие противопоставлены. Следовательно, обучение речевому этикету (и соответственно подбор дидактического материала) должно строиться на системно-логической и системно-языковой основе. Такой методический подход будет способствовать сознательному и прочному усвоению этикетных формул.

2. Этикетная формула всегда реализуется в составе целостного диалогического акта. Любой диалог, предполагающий наличие говорящих и слушающих, основан на контакте, обратной связи, взаимопонимании между участниками разговора, то есть: а) понимании содержания речи, б) понимании собеседника как личности и своих отношений с ним, в) понимании особенностей ситуации разговора и эмоционального состояния собеседника. Поэтому обучение этикетной речи должно строиться как обучение этикетному диалогу, то есть осуществляться на коммуникативной основе. На это обращают внимание все психологи, лингвисты и методисты (А. А. Леонтьев, Н. И. Формановская, В. В. Одинцов, Т. А. Ладыженская, В. И. Капинос), занимающиеся проблемами культуры речи. Единицей обучения должны быть не этикетная формула и даже не группа формул, а реальное языковое взаимодействие, диалогическое единство. Отсюда выбор методов и приемов обучения: анализ и построение диалога, включение диалога в связный текст, этикетная игра по разработанному учителем «сценарию» и др.

3. Этикетные формулы стандартны и условны. Они употребляются как дань правилу, соблюдение которого обусловлено традицией, предписано негласным договором между членами коллектива. Прививая учащимся навыки этикетной речи, учи-

¹¹ Срезневский И. И. Русское слово: Избр. труды. М., 1986. С. 107.

телю приходится решать задачу психологического порядка: воспитывать в детях готовность идти на компромисс, включаться в своего рода «игру», состоящую в обмене этикетными репликами. Беседы и задания, направленные на усвоение норм речевого поведения в той или иной ситуации общения, должны одновременно воспитывать в детях внимательное, доброжелательное и тактичное отношение к окружающим, разъяснять значение таких отношений между собеседниками. Следовательно, обучая этикетной речи, мы обучаем речевой деятельности с особой психологической установкой: общаясь, думай о собеседнике, планируй его реакцию. Здесь учитель русского языка действует в большей степени как психолог и педагог, чем как словесник.

Итак, воспитание навыков речевого этикета основано на трех принципах, связанных между собой. Первый из них имеет языковую основу, второй — социальную, третий — психолого-педагогическую. Комплексная реализация этих принципов должна лежать в основе методической системы обучения речевому этикету на уроках родного языка.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

И. Т. ВЕПРЕВА, И. Г. СИБИРЯКОВА

Уральский университет

ГРАММАТИЧЕСКОЕ ВАРИИРОВАНИЕ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Выявляются типичные черты детского форматворчества, связанные с действием закона языковой аналогии. В детской речи отмечается ослабленность аналитизма, характерного для развития современного русского языка.

Вариантность грамматических форм относится к одной из сложных проблем речевого пользования. Проблема варьирования языковых средств теснейшим образом связана с проблемой нормализации языка. Литературный язык, с его строгой нормативностью, отбирает лишь часть вариантов из всех возможных по системно-языковым условиям. Некодифицированные варианты нередко продолжают существовать как параллели нелитературного характера, и каждое новое поколение проходит путь от неосознанного выбора вариантов к освоению языковых норм. Отсюда вытекает актуальность исследования вариантных отношений в детской речи, и грамматического варьирования в частности.

Характерной чертой детской речи является не только обилие и разнообразие вариантов, но и их обусловленность языковой системой. Ребенок прежде всего усваивает систему, а не норму как конкретно-историческую реализацию этой системы, поэтому

все детские новообразования не противоречат языковой системе и иногда более правильны относительно нее, чем существующие и принятые в речи формы. Дети создают своего рода «промежуточную языковую систему», построенную на осознании основных законов русского языка. В рамках этой системы они действуют непротиворечиво, и новообразования их очень логичны: «Дети усваивают не только готовый инвентарь языковых единиц, но и правила их конструирования, языковые модели и в соответствии с этими правилами сами создают языковые единицы, которые могут совпадать или не совпадать с существующими в нормативном языке»¹. При изучении детской речи появляется еще и уникальная возможность увидеть вероятные пути развития языка².

Именно прогрессивностью и системностью детских новообразований обусловлен значительный интерес к детской речи. Следует сказать и о трудностях работы с образцами детского формотворчества. Если новые слова, возникающие в речи детей, так или иначе фиксируются, то новые формы слов, образованные детьми, воспринимаются взрослыми как обычные и достаточно неприятные грамматические ошибки, подлежащие прежде всего исправлению, а не фиксации. Таким образом, примеров детского формотворчества в соответствующей литературе гораздо меньше, чем материалов по детскому словообразованию. Систематическое описание детского формотворчества на материале наблюдений за речью одного ребенка представлено в работах А. Н. Гвоздева, в частности в его монографии «Вопросы изучения детской речи»³, известные книги К. И. Чуковского, Н. Н. Носова, Л. Пантелеева⁴ содержат целый ряд записей детского формообразования. Часто теоретические разработки по грамматическому варьированию носят практический характер⁵.

Данная работа представляет собой попытку целенаправленного анализа определенных грамматических форм существительных и глаголов, созданных детьми, с целью теоретического осмысления причин возникновения данных словоформ. Исследовательская работа проводилась в два этапа. Задача первого этапа — выявление зоны повышенного варьирования грамматических форм путем анализа их вариантов, извлеченных из печатных источников⁶. Для исследования были выбраны две части

¹ Цейтлин С. Н. «От двух до пяти» К. И. Чуковского в свете современной лингвистики // Русский язык в школе. 1985. № 6. С. 57.

² Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. М.; Л., 1935. С. 103.

³ Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

⁴ Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1970; Носов Н. Н. Повесть о моем друге Игоре. М., 1973; Пантелеев Л. Наша Маша: Книга для родителей. Л., 1976.

⁵ Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1972.

⁶ См. указанные произведения К. И. Чуковского, Н. Н. Носова, Л. Пантелеева.

речи — существительное и глагол, так как именно они дают наибольшее по сравнению с другими частями речи количество вариантов форм. Второй этап заключался в анализе данных, полученных в ходе специально разработанного эксперимента — моделировании языковой ситуации, стимулирующей появление различных вариантов формы слова, — в виде письменных ответов на вопросы, составленные по материалам первого этапа исследования среди детей младшего школьного возраста (школьники начальных классов свердловской средней школы № 110). Всего было опрошено свыше 300 детей, получено около 27000 ответов.

В составленном вопроснике четко выделяются центры активного формального варьирования существительного и глагола. В парадигме имени существительного присутствуют три крупных центра вариантности: 1) варианты форм склонения, 2) заполнение «пустых клеток» в словаре, 3) образование коррелятов женского рода от существительных мужского и общего рода. Данные центры вариантности существительного представлены в вопроснике в виде пяти разделов:

- формы родительного и творительного падежей множественного числа существительных 1, 2 и 3 склонений;

- формы родительного и творительного падежей существительных, имеющих в своем составе беглые гласные;

- падежные формы несклоняемых существительных;

- восполнение парадигмы существительных;

- образование родовых коррелятов существительных.

Детям предлагалось вставить слово в предложение, причем форма этого слова стимулировала появление вариантов. Предполагаемые варианты указывались в квадратных скобках. Контекст был по возможности минимальным, но достаточно полным для того, чтобы дети поняли, какую грамматическую форму они должны образовать. Например: *Около дороги стояло много [пней / пеней / пенев / пнев]*; *Не бывает домов без [окон / окн / окон]*.

В задании, где предлагалось образовать существительные женского рода, широкий контекст не задавался. Например: *воробей [воробиха / воробыца]*; *врач [врач / врача]*.

Формы числа существительных *pluralia tantum* и *singularia tantum* также предлагалось образовывать в минимальном контексте. Например: *мебель [мебели / мебели / мебели]*; *ножницы [1 ножницы / 1 ножница / 1 ножниц]*.

В парадигме глагола было выделено четыре зоны активного варьирования, им соответствуют и четыре раздела вопросника:

- образование личных форм глагола от основы инфинитива;

- образование личных форм глагола под влиянием формы первого лица единственного числа и форм повелительного наклонения;

- образование видовой пары глагола;

— образование личных форм путем заполнения «пустых клеток» глагольной парадигмы.

Для получения вариантных форм предложенных глаголов в контексте перед глаголом указывался вопрос, предполагающий вполне определенную грамматическую форму и однозначную семантику этой формы. Например: *На этом листе* (что сделай?) [нарисуй/нарисовай] *кошку*; *Ночью все люди* (что делают?) [спят/спят]; *Мама* (что сделала?) [натерла/натрила] *морковь на терке*; *Она очень громко* (что делает?) [визжит/визгит]; *Девочка села, потому что она уже все* (что сделала?) [сказала/сговорила/проговорила/другие приставочные глаголы]; *Птенец чуть-чуть* (что сделал?) [взлетел/взлетнул]; *Мне* [здорвится/форма отсутствует].

В результате опроса получен материал, позволяющий сделать некоторые выводы о степени распространенности вариантов грамматических форм существительного и глагола в детской речи, об особенностях вариантных отношений в речи детей. Прокомментируем полученные ответы в соответствии с выделенными зонами активного варьирования.

Наибольшее число вариантов при образовании форм родительного и творительного падежей множественного числа дают существительные 2 склонения. Проанализировав эти варианты, можно выделить две линии образования форм.

1. Использование для выражения грамматического значения родительного падежа материально выраженного окончания, чаще всего *-ов*. Данное окончание выступает на месте нормативных окончаний *-ей* и нулевого: *пнев* (13,9 % опрошенных), *конев* (2 %), *путев* (10 %), *человеков* (3 %), *стеклов* (5 %), *чудов* (5 %), *полотенцев* (29,7 %). Причиной подобного «ослабления» влияния нормы следует, по-видимому, считать высокую продуктивность окончания родительного падежа множественного числа существительных 2 склонения *-ов/-ев*. Это окончание имеет достаточно четкое фонетическое выражение, однотипно выражает соответствующее грамматическое значение и в силу этого воспринимается детьми в качестве универсального.

2. Замена материально выраженного окончания на нулевое: *килограмм* (52,4 %), *чуд* (4 %). Подобный способ образования форм получил достаточное освещение в нашей литературе⁷ и демонстрирует конкретное применение закона экономии речевых усилий. Среди полученных вариантов форм с нулевым окончанием есть варианты, появление которых связано с нарушением исторического чередования гласных *о* и *е* с нулем звука: *стекол/стекл* (41,6 %), *окон/окн* (13,9 %), *полотениц* (37,6 %). Историческое чередование русского языка осознаются детьми недостаточно четко, что доказывает появление формы *орелов* парал-

⁷ Граудина Л. К. О нулевой форме родительного множественного у существительных мужского рода // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. М., 1964.

лельно с *орлов* (11,9 %), *пений* — *пенями* (11 %, 8,9 %). Наш материал, таким образом, подтверждает существующую в языке тенденцию к устранению, нарушению исторических чередований в парадигмах словоизменения, причем мы наблюдаем эту тенденцию в области чередования гласных звуков, хотя социолингвистические исследования речи взрослых дают возможность утверждать, что «ослабление чередований ... распространяется только на чередование согласных фонем»⁸. Таким образом, эксперимент показывает, что дети более последовательны в устранении чередований.

«Навыки употребления несклоняемых существительных без падежных флексий глубоко проникли в языковое сознание подавляющего большинства носителей литературного языка» — такой вывод делают авторы социолингвистического исследования «Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка»⁹. При опросе взрослые информанты категорически отказались склонять существительное *пальто*. В детской речи, по материалам нашего исследования, наблюдается достаточно частотное употребление изменяемых форм несклоняемых существительных *пальтов* (15,8 %), *пальту* (15,8 %), *пальтом* (22,8 %) и абсолютная несклоняемость существительного *кино*. Подобная дифференциация употребления двух несклоняемых существительных, на наш взгляд, объясняется, с одной стороны, действием грамматической аналогии (влияние склоняемых существительных на -о), не ограниченной эстетической оценкой, присутствующей в ответах взрослых информантов и обусловленной жизненным опытом, возрастом и другими факторами, с другой — наметившейся в языке тенденцией употребления существительных типа *кино*, *радио* в составе сложных существительных (*кинотеатр*, *кинофильм* и т. д.) и переходу данных существительных в аналитические прилагательные¹⁰, что, видимо, отразилось и на детской речи.

Неполнота парадигмы существительных *pluralia tantum* (*санки*, *ворота*, *ножницы*), а также существительных, имеющих только формы единственного числа в силу особенностей лексической семантики (собираательное существительное *мебель*, вещественное *квас*), позволила нам экспериментально проверить потребность детей в образовании не существующих в кодифицированном языке грамматических форм. Опрос показал достаточно явную, хотя и не слишком частотную тенденцию к образованию подобных форм: родительный падеж множественного

⁸ Русский язык и советское общество. Словообразование современного русского языка. М., 1968. С. 26.

⁹ Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского языка. М., 1968. С. 51.

¹⁰ Там же. С. 65.

числа — *мебелев* (8 %), *мебелей* (3 %), *квасов* (98,1 %), единственного числа — *ворот* (3,9 %), 1 *ножниц* (3,9 %), 1 *ножница* (3 %), 1 *санка* (1 %).

Варианты существительных женского рода, соотносимые с существительными мужского рода, нельзя назвать чисто грамматическими вариантами, это, скорее, словообразовательные варианты существительных с модификационными значениями. Еще Г. О. Винокур в работе «Заметки по русскому словообразованию»¹¹ отмечал наличие в словообразовательной системе своеобразной принудительной связи, отчасти напоминающей парадигматическую связь, «наблюдающуюся в отношениях между формами словоизменения»¹². Соотносимость форм мужского и женского рода послужила Г. О. Винокуру примером подобной принудительной связи. Включив в экспериментальное исследование опрос по данным родовым коррелятам, мы предполагали выявить степень продуктивности словообразовательных моделей существительных со значением женскости, поскольку продуктивность анализируемых типов в детской речи, видимо, зависит от действия двух диаметрально противоположных факторов: с одной стороны, наметившейся в языке тенденции перехода существительных мужского пола, характеризующих лиц по профессии, в существительные общего рода¹³, с другой — стремления детской речи к любому восполнению неполной парадигмы, к воспроизводству той принудительной связи, о которой писал Г. О. Винокур.

Опрос показал высокий процент ответов детей, образовавших родовые корреляты существительных женского рода. Модификационным значением женскости обладают существительные со значением лица женского пола, мотивированные существительными со значением лица мужского пола, а также названия самок животных, мотивированные названиями животных. При образовании родовых коррелятов — названий самок — для речи детей типичным явился выбор ненормативного для ряда существительных, но высокопродуктивного суффикса *-их-*: *львица* (16,8 %), *орлиха* (66,4 %), *медведиха* (5 %) и т.д. При образовании существительных со значением лица женского пола в ответах был дан ряд вариантных образований с различными суффиксами, который позволяет также проследить продуктивность синонимичных суффиксов со значением женскости: *докторша* (46,5 %), *докториха* (18,8 %), *докторица* (7,9 %); *шоферша* (22,7 %), *шофериха* (22,7 %), *шоферка* (11,8 %), *шоферница* (3,9 %); *водительница* (47,5 %), *водительша* (14,8 %).

В ответах детей отразилась и тенденция перехода существи-

¹¹ Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959.

¹² Там же. С. 439.

¹³ Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского языка. С. 19—41.

тельных мужского рода, характеризующих лиц по профессии, в существительные общего рода: для обозначения лиц женского пола 26,7 % детей дали вариант *доктор*, 38,6 % — *шофер*, 37,6 % — *водитель*. Таким образом, родовая соотносительность существительных со значением лиц мужского и женского пола продолжает оставаться в речи детей достаточно прочной и четко осознаваемой парадигматической оппозицией.

Анализ вариантных форм глагола по результатам опроса (вторая часть вопросника) показал, что первая зона активного варьирования включает в себя образование как личных, так и родовых форм глагола, а также глаголов повелительного наклонения. Указанные формы могут быть объединены прежде всего по признаку отсутствия чередования основы при формообразовании. Тенденция устранения чередования при формообразовании существительных проявляется также на материале глаголов достаточно четко и широко: *гасю* (14,3 %), *трудюсь* (25,6 %), *терплю* (3,8 %), *плакаю* (6 %), *искаю* (3 %), *хожу* (3,8 %), *нарисовай* (15 %), *искай* (1,5 %), *мерзнул* (75 %), *вянул* (45 %).

Свидетельством разрушения и ослабления традиционных чередований при формообразовании глагола являются также формы с «неправильными» чередованиями, встречающиеся в материалах эксперимента. Осознавая, что ряд форм того или иного глагола содержит чередования, ребенок, по аналогии с данными формами, сохраняет эти чередования в других формах: *сплю* — *сплят* (4,5 %); *бегу* — *бегишь* (3,8 %), *бегит* (3 %); *потри* — *потрила* (8,3 %), *потрился* (8,9 %).

Следующая группа грамматических вариантов выделяется при образовании видовых пар глагола. Известно, что в русском языке существуют различные способы образования видовых пар, среди которых есть продуктивные (префиксация, суффиксация) и малопродуктивные (мена суффиксов, ударений, чередование в основе, супплетивные глагольные основы). Дети для образования глагола совершенного вида используют самый продуктивный способ — префиксацию. Набор приставок для образования видовой пары обширен: *с-*, *из-*, *вы-*, *за-*, *под-*, *про-*, *по-*, *раз-*, *до-*, *об-*. Например: *печься* — *испекся* (76,5 %), *спекся* (9 %), *выпекся* (3,2 %), *испечился* (2 %), *запекся* (1,5 %), *подпекся* (6,8 %), *пропекся* (1 %). Тенденция к неизменяемости основы при образовании форм слова, с одной стороны, и привычное для детского сознания обозначение вида с помощью формальных элементов — с другой, является достаточным основанием для образования в детской речи глаголов совершенного вида наряду с нормативными супплетивностью и использованием префиксальных морфем, присоединяемых к основе несовершенного вида: *говорить* — *сказать* (71,2 %), *высказать* (3,2 %), *поговорить* (6 %), *разговорить* (0,8 %), *договорить* (3,8 %), *наговорить* (3,8 %), *сговорить* (3,2 %), *проговорить*

(6 %), *обговорить* (2 %); *класть* — *положить* (42 %), *скласть* (56 %), *покласть* (2 %).

Тенденция заполнения «пустых клеток» четко прослеживается в детской речи как на материале существительных, так и при формообразовании глагола. В русском языке выделяется группа так называемых недостаточных (дефектных) глаголов, не имеющих отдельных личных форм в силу фонетических или семантических причин. Если необходимо употребить формы, отсутствующие в парадигме недостаточных глаголов, прибегают к описательному способу выражения. В детской речи подобная ситуация иногда разрешается не описанием процесса или состояния, а образованием соответствующей формы недостаточного глагола. Результаты эксперимента показали распространенность этого способа формо- и словообразования: *толпиться* — *толплюсь* (90,2 %), *толкусь* (0,8 %), *толплюсь* (1,5 %). От глаголов, постоянно имеющих в своем составе приставку *не-*, 30 % детей образовали утвердительную форму без *не-* — *здоровится*, 6,8 % детей еще одну ненормативную форму — глагол с двойным отрицанием — *не нездоровится*.

Подводя итог результатам экспериментального исследования грамматических вариантов в детской речи, необходимо отметить, что, во-первых, экспериментальное исследование детской речи позволило более четко выделить те тенденции детского формообразования, которые можно было лишь наметить, опираясь на отдельные факты, зафиксированные в результате нецеленаправленной записи детской речи; во-вторых, несмотря на минимальную восприимчивость морфологической системы к изменениям, детская речь позволяет проследить те тенденции развития, которые наметились в морфологии языка, причем зафиксировать их наиболее полно и последовательно, поскольку именно детская речь не отягощена сознательной установкой на усвоение литературного языка в его нормированной форме.

В речи детей по-прежнему активно действует закон языковой аналогии, в то время как повышение уровня культуры взрослого населения приводит к осознанию ценности традиции в языке и отсюда — к ослаблению влияния аналогии на грамматическую систему. Специфика детских новообразований, обусловленных действием данного закона, проявляется в том, что они носят более системный характер и более последовательны по сравнению с нормой. Действием общезыкового закона аналогии объясняется и стремление к унификации и стандартизации парадигмы склонения и спряжения, ослаблению чередований на морфемном шве, восполнению неполной парадигмы слова, использованию высокопродуктивных моделей формо- и словообразования и формальных показателей грамматических категорий (т. е. замена нулевого окончания на материально выраженное), безусловный приоритет префиксации при образовании видовых пар в детской речи.

Таким образом, результаты проведенного нами морфологического эксперимента по детской речи показывают, что, несмотря на проявление в детской речи определенных черт аналитизма (несклоняемость ряда существительных, унификация падежных окончаний и т. д.), предпочтение отдается на многих участках грамматической системы при разрешении антинимии «код — текст» коду, что, видимо, характерно для детской речи в целом. Рост аналитизма, отмечаемый в современную эпоху развития русского языка¹⁴, в детской речи представлен в ослабленной степени.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

И. Н. ЗАЙДМАН

Новосибирский пединститут

ДИНАМИКА УМЕНИЯ СОЗДАВАТЬ ТЕКСТ ТИПА РАССУЖДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 3—8 КЛАССОВ

Рассматриваются умения детей строить текст, речевые затруднения. В опоре на количественные данные показана динамика отдельных коммуникативных речевых навыков, содержатся рекомендации по совершенствованию методики работы над сочинением-рассуждением.

В настоящее время в педагогике и частных методиках большое внимание уделяется проблемам развития мыслительных способностей школьников. Для того чтобы ученик мог активно участвовать в учебном процессе, т. е. понимать логику размышлений учителя при объяснении нового, осознанно и грамотно воспроизводить изученное, заниматься творческой деятельностью, необходимо научить его воспринимать и создавать текст типа рассуждения, выражать мысли.

В соответствии с действующей программой по русскому языку целенаправленное обучение рассуждению начинается в 4 классе. Как же развито это умение у школьников? Чтобы выявить сформированность умения создавать текст типа рассуждения и установить его динамику, были проведены классные контрольные сочинения в 3—8 классах ряда школ Новосибирска и Новосибирской области на тему «Мой любимый учебный предмет». Таким образом сформулированная тема сочинения может быть предложена в любом классе, кроме того, она не требует от учащихся каких-либо специальных знаний. Перед написанием сочинения создавалась следующая коммуникативно-речевая ситуация: «Твой одноклассник не любит учебный пред-

¹⁴ **Русский язык** и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского языка. С. 11.

мет, о котором ты пишешь. Ты должен убедить его, что этот предмет очень интересный. Надо так объяснить, почему ты любишь данный учебный предмет, чтобы одноклассник тоже увлекся им». Для учеников 4—8 классов в скобках после заголовка указывался тип текста — рассуждение.

Работы третьеклассников позволяют установить, как развито умение рассуждать без целенаправленного обучения, как дети создают текст данного типа, опираясь на языковое чутье, интуицию, опыт речевого общения, сочинения учащихся 4—8 классов — определить, насколько влияет специальное обучение в соответствии с существующей программой на исследуемое коммуникативно-речевое умение (срезы проводились после изучения тем, связанных с рассуждением).

Было проанализировано 600 ученических работ (по 100 от каждой параллели) по следующим критериям для определения сформированности умения писать сочинение-рассуждение: количество доказательств и их развернутость, способы аргументации, наличие — отсутствие вступления, тезиса, примеров, вывода, сохранение — нарушение логики изложения, верность теме — отступления от нее, подмена рассуждения повествованием, употребление — отсутствие характерных для данного типа текста скреп («конструкторов»), соответствие — несоответствие стилю, объем. Для объективности целесообразно разграничить те умения, которые должны быть сформированы у учеников в соответствии с требованиями действующей программы по русскому языку (умение раскрывать тему, основную мысль и т. д.), и те умения, которые, на наш взгляд, могут возникнуть в результате повседневного речевого общения и чтения.

Предполагалось, что в 4 классе ученики напишут дедуктивное рассуждение по схеме: 1. Тезис. 2. Доказательства. 3. Вывод. У пятиклассников ожидалось элементы дискуссионного характера, обусловленные заданной речевой ситуацией. Вероятным было появление в работах шестиклассников доказательства от противного. Предполагалось, что ученики 7—8 классов раскроют содержание понятия «любимый»¹.

Когда учащихся в 4 классе знакомят со структурой рассуждения, им не дается понятие о вступлении в текст этого

¹ Предположения строились исходя из требований программы (Программы восьмилетней и средней школы на 1986/87 учебный год. Русский язык. М., 1986. С. 15, 19, 23, 27, 30), действующих учебников (Ладыженская Т. А. и др. Русский язык: Учеб. для 4 класса. М., 1984. С. 199; Бархударов С. Г. и др. Русский язык: Учеб. для 7—8 классов. М., 1985. С. 165, 232, 220; Баранов М. Т. и др. Русский язык: Учеб. для 5—6 классов. М., 1984. С. 48, 326, 230—231), методических указаний к учебникам (Обучение русскому языку в 5—6 классах: Пособие для учителя / Ред.-сост. М. Т. Баранов. М., 1986. С. 203—205, 224—230; Обучение русскому языку в 4 классе: Пособие для учителя / Сост. Т. А. Ладыженская. М., 1985. С. 209—210, 60; Русский язык в 7—8 классах: Пособие для учителя / Под. ред. В. В. Бабайцевой. М., 1977. С. 227, 247—249).

типа. Отсутствие вступлений в большинстве сочинений мы объясняем тем, что у учеников не происходит переноса знаний о вступлении, основной части и заключении как необходимых структурных элементах текста на построение рассуждения. Вступление представлено: 3 класс — 6 % сочинений, 4 класс — 12 %, 6 класс — 2 %, 8 класс — 28 %.

Предполагалось, что при формулировке темы в виде вопроса тезис, являющийся ответом, будет сформулирован во всех сочинениях. Однако в некоторых работах восьмиклассников и шестиклассников (по 2 %) тезис отсутствует, что связано с отступлением от темы. Практически во всех сочинениях тезис сужен: вместо того чтобы объяснить, почему нравится определенный предмет, ученики пишут о каком-нибудь уроке или только о занятиях в секции, доказывая, к примеру, пользу спортивных игр. Неумение осмыслить объем и содержание понятия проявляется в такой, например, формулировке тезиса: «Мой любимый предмет — учебно-производственный комбинат».

Известно, что «в простом (элементарном) рассуждении объясняется или доказывается одна мысль... в более сложных — несколько мыслей...»². В лингвистической литературе не описаны рассуждения с несколькими взаимосвязанными тезисами, когда доказательство первого тезиса в свою очередь служит тезисом для последующего доказательства³, хотя такие рассуждения довольно часто встречаются в речи, отмечены нами в детской художественной литературе, представлены в смоделированных для обучения текстах, в некоторых упражнениях школьного учебника. Очевидно, это та степень связной речи, к которой следует стремиться при обучении: каждое последующее положение вытекает из предыдущего, взаимосвязано с ним.

В анализируемых сочинениях подобных структур с несколькими тезисами не отмечено. Довольно много работ с двумя, даже с тремя тезисами, не связанными друг с другом, например: «Я люблю рисование...», «Также мне нравится урок физкультуры...». По сути, это несколько сочинений в одном, конечное число тезисов в таком случае определяется количеством учебных предметов, изучаемых в данном классе. К сочинениям с частичным расширением темы мы относили те работы, в которых ученики называют по отдельности несколько учебных

² Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1980. С. 203.

³ Ср.: *Лето я провел отлично* (тезис-1). *Во-первых, я хорошо поработал* (доказательство-1 тезиса-1 является тезисом-2 для последующих доказательств). *Директор совхоза, Герой Социалистического Труда, сказал на собрании: «Если бы не помощь ребят, мы не управились бы с сенокосом до дождей»* (доказательство-1 тезиса-2). *Я заработал 56 рублей* (доказательство-2 тезиса-2). *Во-вторых, я многому научился* (доказательство-2 тезиса-1). Схема текста: $T_1 - D_1 = T_2 - D_1 - D_2 - D_2$.

предметов и аргументируют каждый тезис отдельно, в итоге получается сочинение на тему «Мои любимые учебные предметы». Это наблюдается в 3 классе у 37 % учащихся, 4 классе — 24 %, 5 классе — у 25 %, 6 классе — у 3 %, 7 классе — у 10 %, 8 классе — у 2 % учащихся. Несколько тезисов, связанных механически, как правило, бедны аргументацией. Повтор тезиса или его варианта, отмеченный нами в художественном и публицистическом стилях, в работах учеников не встречается.

Школьники не получают знаний о возможности использования вопросительного предложения для перехода от тезиса к доказательствам (прием, широко применяемый в публицистике, в ораторской речи). Лингвисты не связывают этот стилистический прием с текстом типа рассуждения, однако случаи употребления вопроса для перехода к доказательствам выделены нами в рассуждениях из школьных учебников и произведений детской художественной литературы. В сочинениях учеников вопрос для перехода к аргументации используется единично (8 класс — 3 %), например: «Почему же мне нравится?..», «Чем нравится?..», «Почему я так люблю?..».

Для оценки сочинений-рассуждений важно учитывать количество доказательств и их развернутость/неразвернутость. По одному доказательству встречается в 3 классе у 50 % учеников, в 4 — у 52 %, в 8 — у 30 %, по два доказательства в 3 классе у 32 %, в 4 — у 34 %, в 8 — у 46 %, по три доказательства — у 12, 10, 14 % учеников соответственно. Четыре и более аргумента используются редко. В среднем на одно сочинение приходится в 3 классе 1,5 доказательства, в 4 — 1,7, в 6 — 1,6, в 8 — 1,5. Таким образом, количество аргументов от класса к классу существенно не изменяется. От общего числа доказательств неразвернутые составляют больше половины: в 3 классе — 76 %, в 4 — 52 %, в 8 — 60 %. Обычно такие доказательства недостаточно убедительны, например: «Уроки литературы очень интересные», «У нас хорошая учительница, она много рассказывает».

Способы аргументации в школе специально не изучаются, однако на практическом уровне ученики знакомятся с доказательствами в виде фактов, встречаются с примерами. Условные доказательства и предложения являются составной частью обратных доказательств, которые школьники должны усвоить в 6 классе. Так как доказательства от противного (обратные) преимущественно употребляются в научном стиле, появление их в сочинениях разговорного стиля маловероятно, что не исключает использования их компонентов: условного и гипотетического доказательств⁴.

⁴ Гипотетические доказательства отмечены в лингвистической литературе (см.: **Островская А. И.** Сверхфразовые единства, выражающие доказательства и умозаключения в общественной и общественно-политической речи: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1981), условные выделены автором данной статьи.

В качестве аргументов в работах учеников всех классов преобладают факты, в том числе общеизвестные, основанные на житейском опыте. Многие факты могут быть отнесены к любому учебному предмету, например: «На уроках...мы узнаем много нового, интересного».

В письменных рассуждениях учеников примеры как самостоятельные доказательства не употребляются, а обычно иллюстрируют какое-то доказательство, например: «Мне нравится больше всего труд, потому что сидишь что-нибудь лепишь, клеишь. Вот мы на уроке труда делали машину, планер, а в последний раз мы делали парашют». Примеры приведены в 3 классе — в 6 % работ, в 4 классе — 11 %, в 6 классе — 20 %, в 8 классе — в 22 % сочинений. Как видим, количество примеров незначительно увеличивается от 3 класса к 8.

Гипотетические доказательства в сочинениях не отмечены, условные употреблены в 3 классе в 8 % сочинений (из них 4 % не связаны с тезисом), в 4 классе — в 10 %, в 8 классе — в 4 % работ, например: «Если бы не было физической культуры, то люди были бы больными». Доказательства от противного встречаются только у 6 % учеников 8 класса, причем чаще всего используются в усеченном виде, например: «Представьте себе, что математики не существует, тогда развитие человечества затормозилось бы на несколько веков. Человек бы не мог сосчитать, сколько у него пальцев на руке, он бы не построил великолепные здания».

Школьников специально не знакомят с таким видом аргументации, как ссылка на авторитет, однако, изучая прямую речь и правила цитирования, они встречаются с подобными доказательствами в текстах упражнений, а также в научной литературе. Учителя довольно широко рекомендуют пользоваться цитатами при написании сочинений, особенно на литературную тему. Таким образом, ученики умеют вводить цитаты в текст, передавать чужую речь другими способами, но это умение не осознается ими как возможность применить еще один способ аргументации в рассуждении, кроме того, ссылка на авторитет шире простого указания на чужую речь. К этому виду доказательства мы относим пословицы (народная мудрость), указания на бесспорно правильную информацию (словари, справочники), обращение к мнению государственных деятелей, поэтов, писателей, ученых, например их высказывания или информация об их отношении к обсуждаемому предмету. В сочинениях учеников ссылка на авторитет впервые появляется в 6 классе (2 %), относительно часто этот вид доказательства используют восьмиклассники (12 %), иногда в ущерб другим способам аргументации. Обычно приводятся те высказывания, которые «украшают» стенды кабинета литературы, реже — другие школьные кабинеты, крайне редко — самостоятельно подобранные цитаты.

Адресованность читателю единична, чаще всего встречается в сочинениях третьеклассников (4 % работ), в большинстве случаев не соответствует тезису, например: «Если захотели учиться хорошо, то начните с русского языка и математики, а потом и другие наверстать легко». Ни в одном сочинении не отражена речевая задача убедить одноклассника.

Вывод часто не соответствует теме. Так, третьеклассник пишет о том, что больше всего любит математику и природоведение, потому что ему нравится умножать столбиком, и делает вывод: «Когда я вырасту, я пойду в институт физкультуры»; восьмиклассник, доказывавший, что больше всего любит литературу, пишет: «Ну и на этом я заканчиваю, по-моему, я все написал. Больше нечего писать». В 3 классе вывод представлен в 34 % работ (в 12 % сочинений — не по теме), в 4 классе — в 26 % сочинений (6 % не по теме), в 6 классе — в 30 % работ (не по теме 8 %), в 8 классе 50 % учеников используют вывод в своих сочинениях, из них у 16 % вывод не связан с тезисом.

К нарушениям логики изложения нами отнесены повтор одного и того же аргумента в переформулированном виде, различные противоречия, разрыв доказательства другими аргументами; не соответствующие содержанию сочинения вступления, заключение, доказательства; так называемый тавтологический круг при доказательстве, например: «Еще я люблю рисование, потому что очень люблю рисовать. Вот почему я люблю рисование»; «У меня нет любимого предмета, потому что мне нравятся все учебные предметы. И все они пригодятся в будущем. Но сильнее всех мне нравится русский язык». В 3 классе логические ошибки встречаются в 18 % работ, в 4 — 30 %, в 8 — 26 % сочинений.

Подмена рассуждения повествованием в 3 классе в 22 % сочинений, в 4 — 20 %, в 6 — 10 %, в 8 — 12 % сочинений. Повествовательное отступление от темы, не служащее доказательством тезиса, в 3 классе отмечено в 40 % работ, в 4 — 38 %, в 8 — 49 % сочинений.

Отрицательную динамику от 3 класса к 8 в ряде случаев (несоответствие вывода теме, нарушение логики изложения, отступления повествовательного характера) мы объясняем стремлением учащихся увеличить объем сочинений, однако коммуникативно-речевые умения при этом должным образом не развиваются. Из характерных для рассуждения лексических языковых средств чаще всего используется слово «например»: 3 класс — 8 %, 4 — 12 %, 6 — 2 %, 8 — 12 %, единично употребление таких средств связи, как «вот почему», «поэтому», «самое главное». Другие специфические для данного типа текста «конструкторы» не встречаются. Все сочинения, кроме одного, написаны в разговорном стиле. Элементы художественного стиля (образно-выразительные средства) не отмечены.

Итак, в результате анализа мы пришли к выводу, что важнейшее общеучебное коммуникативно-речевое умение высказывать свои мысли в форме текста типа рассуждения у учеников 3—8 классов развито слабо: в большинстве сочинений отсутствуют вступление и вывод, преобладают неразвернутые доказательства, число примеров незначительно, способы аргументации однообразны, много работ с нарушением логики изложения, с подменой одного типа текста другим, с повествовательными отступлениями от темы, с расширением тезиса, характерные для рассуждения языковые средства употребляются крайне редко, поставленная коммуникативно-речевая задача в сочинениях не решается. Выявление затруднений позволит усовершенствовать методику обучения сочинениям-рассуждениям.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

В. В. ГАДАЛОВА

Шуйский пединститут

РАБОТА НАД ПУНКТУАЦИОННЫМИ УМЕНИЯМИ КОММУНИКАТИВНО-ПРАВОПИСНОГО ТИПА В 4 КЛАССЕ

Рассматривается нетрадиционная методика формирования пунктуационных навыков, в основу которой положена коммуникативная направленность обучения языку. Предполагается оригинальная система упражнений, нацеленных на осознание детьми коммуникативной значимости пунктограммы.

Одной из практических задач в преподавании русского языка является формирование пунктуационной грамотности учащихся, которая до настоящего времени характеризуется низким уровнем: в среднем один ученик делает пунктуационных ошибок в 4—5 раз больше, чем орфографических.

Для совершенствования пунктуационной грамотности школьников необходимо в полной мере учитывать особенности этого раздела методики. В практике школы пунктуационные умения обычно рассматриваются только как умения правописные, и в соответствии с таким подходом строится работа по их формированию: от пунктуационных правил — к пунктуационным умениям. Между тем анализ психологической и методической литературы¹ показывает, что специфическую и главнейшую особен-

¹ Бойко Е. И. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Сов. педагогика. 1955. № 1. С. 41 — 55; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959; Блинов Г. И. Методика изучения пунктуационных правил. М., 1972; Граник Г. Г. Психологический анализ пунктуационных умений и их формирование // Вопр. психологии. 1977. № 4. С. 95—105; Григорян Л. Т. Обучение пунктуации в средней школе: Метод. исследование. М., 1982 и др.

ность умения пользоваться пунктуацией составляет постоянное участие сознания, активная работа мысли. Как бы много ни тренировался ученик, прежде чем употребить тот или иной знак препинания, он обязательно должен понять текст и установить его структурно-семантические особенности. Природа пунктуационных знаков требует их осознания как необходимого компонента письменной речи и как средства передачи содержания: без этого невозможно выработать ни умения понимать написанное, ни умения излагать свои мысли. То или иное пунктуационное решение учащийся принимает, опираясь не только на структурный анализ предложения, но и на коммуникативную задачу высказывания. Поэтому пунктуационные умения логичнее называть умениями коммуникативно-правописного типа, а не просто правописными.

Такой подход требует активного обучения школьников знакам препинания, концентрации их внимания на назначении и особенностях русской пунктуации, чтобы вызвать желание достичь высокого уровня в умении выразительно и точно передавать свои мысли на письме. Поэтому изучение синтаксиса и пунктуации в 4 классе следует начинать со специального урока на тему «Зачем нужны знаки препинания?». Строится он по схеме объяснения нового материала и включает четыре этапа: восприятие нового, осознание сущности изучаемого материала, запоминание осознанного и воспроизведение изученного.

Восприятие школьниками новых сведений по пунктуации начинается с постановки задачи урока — выяснить, зачем нужны знаки препинания. Следующий этап урока — осознание сущности изучаемого материала — включает три задания проблемно-поискового характера.

Задание 1. Прочитать вслух текст с пропущенными знаками препинания и ответить на вопросы: 1) почему трудно читать, слушать и понимать написанное?; 2) что нужно сделать, чтобы легко было читать и понимать написанное? Далее устанавливаются границы предложений и текст записывается в тетрадь. В заключение формулируется первая часть развернутого ответа на вопрос, зачем нужны знаки препинания: *чтобы понимать написанное.*

Задание 2. В каком из записанных на доске предложений исторический факт постройки каменного моста взамен деревянного описывается неточно. Почему это происходит?

В 1935 году через реку Тезу построен новый, каменный мост.

В 1935 году через реку Тезу построен новый каменный мост.

Результатом беседы по данному заданию является вторая часть развернутого ответа на главный вопрос урока: *чтобы точно передавать на письме свои мысли.*

Задание 3. Девочка прислала в журнал «Веселые картинки» свой рисунок (демонстрируется через эпидиаскоп), к кото-

рому сочинила стихотворение (проецируется через кодоскоп). Оно было записано так (открывается запись слева):

Облетели мы полсвета.
Здравствуй, поле. Здравствуй, дом.
Здравствуй, добрая планета,
На которой мы живем.

Облетели мы полсвета.
Здравствуй, поле! Здравствуй, дом!
Здравствуй, добрая планета,
На которой мы живем!

Рисунок и стихотворение напечатали в журнале, но знаки препинания поставили другие (открывается запись справа). Почему?

Обсуждение заканчивается записью в тетради третьего вывода: знаки препинания нужны, *чтобы выразить на письме свои чувства*.

Дома учащиеся должны вспомнить из книг, кинофильмов, мультфильмов случаи или составить рассказы, когда из-за отсутствия знака препинания или неправильной его постановки возникли недоразумения.

Естественно, что первый урок дает лишь самое общее представление о пунктуации как средстве отражения речи на письме. Оно должно быть подкреплено пониманием того, как возможности знаков препинания реализуются на письме.

Согласно основополагающим идеям В. В. Давыдова, наиболее перспективно такое построение процесса обучения, при котором школьники сначала знакомятся с некоторыми обобщенными теоретическими положениями (содержательными абстракциями), чтобы затем дедуктивно выводить из них более частные свойства, получать более конкретные знания². В поисках содержательных пунктуационных абстракций нами проведен анализ пунктуационных понятий разного уровня обобщения, созданных и употребляемых методистами в целях приспособления существующих лингвистических пунктуационных теорий к нуждам школы³.

Базовые методические пунктуационные понятия в зависимости от их предназначения объединяются в две группы: пунктуационные понятия, адресуемые учащимся (пунктограмма, смысловой отрезок текста и предложения, опознавательные признаки применения пунктуационных правил, условия выбора знаков препинания) и пунктуационные понятия, важные для учителя (разновидность пунктограммы, вариант пунктограммы, варианты трудностей усвоения пунктуационных норм, пунктуационное поле).

Анализ содержания понятий, адресованных учащимся, и мо-

² Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М., 1986.

³ Баранов М. Т. Повышение пунктуационной грамотности учащихся IV—VIII классов // Русский язык в школе. 1983. № 3. С. 17—24; Блинов Г. И. Указ. соч.; Григорян Л. Т. Указ соч.

тивов их включения в программу и учебники показывает, что понятие «пунктограмма», являясь обобщенным названием группы знаков препинания, которыми оформляют одну синтаксическую единицу или один синтаксический элемент⁴, служит упорядочению знаний по применению знаков препинания, но не может быть основой пунктуационного действия, тогда как ею может стать понятие «смысловый отрезок текста и предложения», поскольку оно позволяет воспроизводить всю систему понятий (знаний), лежащих в основе формирования пунктуационных умений и раскрывающих сущность русской пунктуации.

Как следует из работ А. Б. Шапиро, Ф. К. Гужвы и М. Т. Баранова, понятие «смысловый отрезок» является обобщенным названием грамматико-смысловых элементов предложения и текста, несущих в себе такую информацию, которую необходимо подчеркнуть, выделить в предложении или тексте⁵. Смысловый отрезок — мыслительно-речевая единица, обладающая широкой информативностью. Он имеется как в предложении, так и в тексте. В предложении он может выражать, например, перечисление, источник информации, дополнительную предикацию и т. п. В тексте он выражает относительно простую мысль (предложение), связное смысловое целое, микротему (сложное синтаксическое целое, абзац).

Смысловый оттенок грамматикализован. По грамматической структуре он может быть равен *словоформе* (обращение, вводное слово, приложение и т. д.), *словосочетанию* (распространенное обращение, вводное выражение, причастный оборот и т. д.), *предложению* (вводное предложение, простое предложение в сложном, части предложения с прямой речью). Смысловые отрезки, выделяемые знаками препинания в тексте, по грамматической структуре равны предложению (например, реплики в диалоге) и группе предложений, объединяемых одной мыслью (т. е. абзацу).

Границы смысловых отрезков на письме обозначаются знаками препинания. Смысловые отрезки, требующие пунктуационного оформления, в предложении могут занимать концевые позиции и срединное положение, а следовательно, быть как односторонними, так и двусторонними, т. е. выделяться знаками препинания с одной или двух сторон. Смысловые отрезки в тексте, требующие пунктуационного оформления, всегда односторонни, знак препинания ставится только после них.

Понятие «смысловый отрезок текста» опирается на три основания: функция — значение — форма. Раскрытие этих общих признаков в их взаимосвязях, а затем и демонстрация в разных видах смысловых отрезков — такова последовательность

⁴ Григорян Л. Т. Указ. соч. С. 11.

⁵ Шапиро А. Б. Современный русский язык. Пунктуация: Учеб. пособие. 2-е изд. М., 1974; Гужва Ф. К. Современный русский язык. Киев, 1979. Ч. 2; Баранов М. Т. Указ. соч.

введения этого базового пунктуационного понятия. Каждый этап работы — это усвоение смыслового отрезка в новом конкретном содержании, обрастание исходного понятия добавочными признаками. Такие синтаксические единицы, как предложение, обращение, однородные члены предложения, выступают в качестве первых этапов конкретизации понятия «смысловой отрезок текста и предложения».

Знакомству учащихся с новым понятием посвящен специальный урок «Смысловой отрезок текста и предложения». Предварительное изучение однородных членов предложения позволяет общее представление о новом понятии конкретизировать на примере одного из видов смысловых отрезков, сформировать у школьников умение видеть смысловые отрезки разного строения и значения в тексте и предложениях.

Практическое ознакомление с базовым пунктуационным понятием распадается на два этапа: первый этап — смысловые отрезки уровня предложения, второй этап — смысловые отрезки уровня текста. Урок начинается с сопоставления двух групп предложений: со смысловыми отрезками и без них (предложения на карточках предъявляются каждому ученику или проецируются при помощи кодоскопа на экран).

Завтра погода изменится.
За книгой зайди вечером.
Моя бабушка знает много.

Андрейка за огородами
натолкнулся на Степку.
Наш город похорошел.

Передайте билет в кассу.

Завтра, кажется, погода изменится.
За книгой, Саша, зайди вечером.
Моя бабушка знает много сказок,
загадок, пословиц, поговорок.

Андрейка, возвращаясь домой, за
огородами натолкнулся на Степку.

Наш город похорошел, когда пестрые
кленовые листья засыпали его улицы.
Передайте, пожалуйста, билет в
кассу.

Вопросы и задания: 1) прочитайте первые предложения и скажите: одна и та же мысль выражена в этих предложениях или разные?; 2) прочитайте тот отрезок предложения, который придает предложению справа новый смысл; 3) чему равен этот отрезок предложения по своему строению?; 4) при помощи чего этот отрезок предложения выделен на письме?

Подобный разбор проводится с каждой парой предложений и делается следующий вывод: есть такие отрезки предложений, которым пишущий и говорящий придают особое значение. Такие отрезки вносят в предложение новый смысл и потому называются смысловыми. По своему строению они могут быть равны слову, словосочетанию, ряду слов, предложению. В устной речи смысловые отрезки выделяются голосом, а на письме их границы, как правило, обозначаются знаками препинания. Таким образом, общим для всех смысловых отрезков является способность изменять содержание предложения и произноситься с особой интонацией.

Полученные начальные сведения о смысловом отрезке предложения закрепляются в ходе выполнения следующих заданий.

Задание 1. По данному образцу запишите предложения без смысловых отрезков, придающих этим предложениям особое значение.

Образец. Мы придем к вам в гости, наверное, в воскресенье.— Мы придем к вам в гости в воскресенье.

1. Летом, может быть, мы поедем к бабушке. 2. В нашем городе строят много жилых домов, детских садов, школ. 3. Я научился плавать, когда мы ездили на Рубское озеро.

Задание 2. Измените содержание предложений, включив в них смысловые отрезки из материала справок.

Лес расступился. Пиши мне чаще. Завтра будет гроза. Принесите завтра книгу.

Для справок: когда мы подошли ближе, Оля, вероятно, пожалуйста.

Выполнением этих двух заданий заканчивается первый этап урока.

Второй этап урока преследует цель показать учащимся существование смыслового отрезка не только в предложении, но и в тексте. Для этого организуется анализ записанного на доске или предъявляемого с помощью кодоскопа текста.

БАБОЧКА

На влажной земле возле лужицы сидят стаей мотыльки. А что это за странный бурый листок между ними? Вдруг листок словно раскрывается, опускает два чудесных черных крылышка. Бабочка! Да какая большая! Какая красивая! (по Г. Скребницкому)

Вопросы и задания: 1) прочитайте запись и докажите, что это текст; 2) сравните содержание первого и второго предложений, второго и третьего, третьего и четвертого и т. д. Одна и та же мысль или разные выражены в этих отрезках текста?; 3) сравните интонацию, с которой произносится каждое из предложений; 4) чем на письме показывается завершенность и индивидуальность смысла каждого отдельного предложения?

Вывод. Предложению в тексте присущи такие признаки смыслового отрезка, как изменяемость содержания и вариативность интонации. Следовательно, предложение в тексте — это смысловой отрезок.

Задание 3. Прочитайте текст. Выделите смысловые отрезки текста и смысловые отрезки предложения.

Образец. Загляни в свой ранец, школьник.

КТО СОЗДАЕТ ВЕЩИ?

Загляни в свой ранец, школьник. Ты увидишь там книги, тетради, ручку, карандаш, резинку.

Они пришли к тебе из лесов, в которых растут могучие деревья. Они пришли к тебе из-под земли, где лежат полезные ископаемые. Кто заставил вещи совершить такое долгое путешествие? Это сделали лесорубы, шахтеры, химики и еще многие другие.

Последующие уроки строятся с опорой на базовое понятие

о смысловом отрезке текста и предложения и служат усвоению смыслового отрезка в новом конкретном содержании.

Обязательным компонентом каждого урока, посвященного пунктуации, являются упражнения, которые в зависимости от типа формируемого пунктуационного умения подразделяются на упражнения учебно-познавательного и коммуникативно-правописного типа.

Упражнения учебно-познавательного типа нацелены на формирование учебных пунктуационных умений, которые, с одной стороны, создают предпосылки осознания учащимися сущности пунктуационных явлений, а с другой — служат базой овладения умениями коммуникативно-правописного типа. Упражнения учебно-познавательного типа делятся на *опознавательные, классификационные и аналитические*. В свою очередь в упражнениях опознавательного характера работа может вестись: а) над отдельным предложением (например, определение вида смыслового отрезка по одному из существенных признаков); б) над готовым текстом (например, поиск в тексте еще не изученных типов смысловых отрезков). В упражнениях классификационного характера работа может вестись: а) над отдельными предложениями (например, группировка смысловых отрезков по грамматическому строению); б) над готовым текстом (например, группировка предложений текста по видам смысловых отрезков); в) над самостоятельно созданным текстом (например, подсчет типов смысловых отрезков в своем сочинении). В упражнениях аналитического характера работа может вестись: а) над отдельными предложениями (например, постановка в них знаков препинания с параллельным анализом интонации и грамматической природы смысловых отрезков текста); б) над готовым текстом (например, выразительное чтение текста и объяснение в нем знаков препинания); в) над самостоятельно созданным текстом (анализ своего сочинения с точки зрения количества и качества употребленных в нем знаков препинания).

Упражнения коммуникативно-правописного типа в зависимости от вида пунктуационных умений подразделяются на упражнения по *пунктуационной правке, пунктуационному редактированию и пунктуационному оформлению*. В упражнениях по пунктуационной правке работа может вестись: а) над готовым текстом (например, проверка и оценка диктантов других учеников); б) над самостоятельно созданным текстом (например, проверка изложений и сочинений, выделений в них трудных случаев пунктуации). В упражнениях по пунктуационному редактированию работа может вестись: а) над готовым текстом (например, ученику предлагается, не меняя слов в тексте, сделать его более эмоциональным, передать восхищение описываемой картиной); б) над самостоятельно созданным текстом (например, ученику предлагается указать в тексте своего сочи-

нения те места, где при помощи знаков препинания можно показать читателю свое отношение к описываемому предмету, событию и т. д.). Упражнения по пунктуационному оформлению могут выполняться: а) на материале самостоятельно составляемых отдельных предложений (например, составление текста поздравительной открытки с использованием изученных смысловых отрезков); б) на материале готового текста (например, расстановка знаков препинания в тексте и последующее сопоставление пунктуации ученика и автора текста).

В группе упражнений по формированию пунктуационных умений коммуникативно-правописного типа особое значение придается упражнениям, которые содержат речевую ситуацию, например: «Представьте себе, что вы встретили на улице плачущего малыша, который не знает, как ему добраться до дома. Вы помогаете ему. Опишите все это, используя предложения с прямой речью, а где нужно, прибегая к диалогу. Помните о выразительных возможностях знаков препинания».

Комбинации пунктуационных упражнений к каждому конкретному уроку составляются с учетом следующих общих требований:

— если урок посвящается ознакомлению с новым понятием, то первым в цепочке упражнений всегда стоит упражнение опознавательного характера;

— при включении в цепочку упражнений заданий на списывание и диктовку чужих мыслей, заложенных в предложении или тексте, соблюдается такая последовательность: диктант (не творческий и не свободный), списывание без пропуска знаков препинания, списывание с пропусками знаков препинания. Указанная последовательность мотивируется необходимостью формирования в сознании учащихся интонационного образа (модели) того или иного смыслового отрезка. Правильный интонационный образ незнакомого смыслового отрезка ученик не может смоделировать самостоятельно, он должен получить его в готовом виде от учителя⁶;

— если условия выбора знака препинания мотивируются главным образом формально-грамматическими приметами смыслового отрезка, то упор делается на упражнения письменного характера. При этом активно привлекается графическая наглядность: таблицы, схемы, карточки с изображением знаков препинания;

— при изучении тем, где условия выбора знака препинания связаны в основном с семантико-фонетическими приметами смыслового отрезка, первое место в цепочке заданий занимают устные упражнения, призванные формировать интонационный слух учащихся. Обязательным компонентом такой цепочки явля-

⁶ Баранов М. Т. Указ. соч. С. 23.

ются задания из фонохрестоматии (см. упр. № 116, 121, 132, 168, 171 и др. учебника по русскому языку для 4 класса⁷);

— отбираются упражнения в соответствии с конечной целью обучения по данному разделу — формированием пунктуационных умений коммуникативно-правописного типа. Поэтому в цепочке заданий всегда присутствует упражнение, при выполнении которого школьнику приходится заранее решать вопрос о том, какой дополнительный смысл он выразит в данном предложении. Решению этой задачи в наибольшей степени служат творческий диктант, составление предложений, свободный диктант, изложение, сочинение, используемые в указанной последовательности;

— поскольку в 4 классе только начинается целенаправленное формирование коммуникативных умений и письменные высказывания школьников еще не отличаются большим разнообразием смысловых отрезков, то для проверки пунктуационной грамотности четвероклассников целесообразнее использовать такие виды работы, условия выполнения которых близки по своему характеру к условиям создания собственного текста. К ним относятся творческий диктант, диктант с продолжением, свободный диктант.

Организованная таким образом работа над знаками препинания при изучении пропедевтического курса синтаксиса и пунктуации позволяет добиться заметных сдвигов в пунктуационных умениях учащихся, о чем свидетельствуют полученные в экспериментальных классах данные:

— сущность понятия «смысловой отрезок текста и предложения» легко усваивается учащимися. 93 % школьников успешно справились с заданиями, в основе которых лежит умение видеть смысловые отрезки разного строения и значения в тексте и предложении;

— ознакомление учащихся с новым понятием оказало влияние на процесс формирования пунктуационных умений. Выросли показатели правильных пунктуационных решений по различным видам смысловых отрезков при написании работ, близких по своему характеру к процессу создания собственного письменного высказывания: 95 % правильных решений при пунктуационном оформлении смыслового отрезка «однородные члены»; 88 % правильных решений при пунктуационном оформлении смыслового отрезка «обращение»; правильных решений при пунктуационном оформлении сложных предложений с союзом «что» — 90 %, с союзом «потому что» — 79 %, с союзным словом «когда» — 86 %.

Указанные результаты являются доказательством эффективности и перспективности предлагаемого подхода к обучению пунктуации в школе — учеников следует прежде всего ознако-

⁷ Русский язык: Учеб. для 4 класса средней школы. М., 1986.

мать с обобщающим понятием «смысловой отрезок текста и предложения», задачами пунктуации и только на последующих этапах обучения работать над конкретными умениями коммуникативно-правописного типа.

Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989

И. С. ЧУДИНОВА

Свердловский пединститут

ПРОБЛЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ УЧАЩИХСЯ В МЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ 30-х гг.

Рассматривается состояние проблемы обогащения словаря детской речи на одном из определяющих этапов становления отечественной методики родного языка, вычлняются позитивные и негативные моменты.

Перестройка общеобразовательной и профессиональной школы предполагает не только совершенствование учебно-воспитательной работы, но и активизацию научных исследований по частным методикам, внедрение в школьную практику всего лучшего, что создано методической наукой и накоплено передовыми учителями. Методика преподавания русского языка в средней школе (в качестве родного) имеет длительную историю, которая еще ждет своего описания. Невозможно объективно оценить современное состояние всякой науки, не принимая во внимание основные этапы ее развития, закономерности поступательного движения, итоги былых дискуссий и причины инноваций. Прошлое учит нас не повторять ошибок, творчески развивать лучшие традиции советской школы и своевременно отказываться от всего устаревшего, тормозящего поступательное движение науки и практики. Невнимание к истории методики преподавания русского языка нередко приводит к тому, что давно известное и справедливо отвергнутое преподносится как принципиально новое и внедряется в школьную практику без учета всех возможных негативных результатов. При этом остаются незаслуженно забытыми достижения методистов прошлых лет, ценный опыт творчески работающих коллективов, не получают объективной оценки отдельные направления в методической науке и практике.

Советской методикой преподавания русского языка разработаны принципиально новые направления — коммунистическое воспитание на уроках русского языка, внеклассная работа по лингвистике, использование современных технических средств обучения. По существу, заново созданы методика правописания (после реформ 1917 и 1956 гг.), методика лексики, словообра-

зования и фонетики (что обусловлено бурным развитием в послеоктябрьский период соответствующих областей языковедения), методика развития речи (здесь возникли направления, отсутствовавшие в дореволюционной школе), система факультативных занятий и индивидуальной работы со школьниками.

Преподавание русского языка как родного в советской средней школе в довоенный период отчетливо подразделяется на два этапа. Хронологические рамки первого из них следует ограничить 1917—1931 гг., т. е. временем от первых ленинских декретов, определяющих дальнейшее развитие системы народного образования, до постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. о перестройке начальной и средней школы. Для методики преподавания русского языка эти годы стали временем творческого поиска, бурных дискуссий, смелых (хотя и не всегда оправданных) экспериментов. В школьное преподавание в этот период широко внедряются идеи классиков марксизма-ленинизма о народном образовании, директивы Коммунистической партии и Советского правительства, наследие выдающихся педагогов и методистов прошлого, творческие переработки интересного зарубежного опыта. Учителя русского языка стремятся преодолеть характерные для российских гимназий схоластику, натаскивание, зубрежку, недостаточное внимание к коммуникативным навыкам учащихся. Впервые разрабатываются методы и приемы преподавания русского языка в массовой школе в отличие от обучения в элитарных учебных заведениях, какими были гимназии, кадетские корпуса, реальные училища и т. п.

Творчески развивая традиции передовых русских педагогов, советские методисты в первые послереволюционные годы активно исследуют проблемы развития речи учащихся. Так, А. М. Пешковский разрабатывает методику лингвостилистического анализа художественного произведения, приемы работы над речевой семантикой слова, синонимами, антонимами, тропами и особенно паронимами, сопоставление последних исследователь считает «чрезвычайно важным для процесса уточнения и утончения речи»¹. К. Б. Бархин создает стройную систему развития детской речи, в которой особое внимание уделяет упражнениям по сравнению значений слов (родовидовые отношения, необходимые и факультативные признаки, дифференцирующие признаки и т. п.), предупреждению логических ошибок в речи. К. Б. Бархин предлагает также создать «стандартные лексиконы» для каждого года обучения с учетом частотности соответствующего слова, его значимости для словаря школьника, отмечая, что «степень трудности в написании слова не имеет решающего влияния»². Основными формами развития связной речи

¹ Пешковский А. М. Вопросы методики русского языка, лингвистики и стилистики. М.; Л., 1930. С. 30.

² Бархин К. Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М., 1930. С. 11.

он считает устные и письменные сочинения, пересказ текстов, беседы, экскурсии, анализ художественных произведений. Разнообразные аспекты развития речи учащихся в этот период исследуют также известные специалисты по методике П. О. Афанасьев, С. И. Абакумов, В. А. Малаховский, А. В. Миртов, М. А. Рыбникова и др.

Вместе с тем к концу 20-х гг. становятся все более очевидными существенные просчеты в организации учебных занятий школьников. Излишнее увлечение внеклассной работой за счет сокращения систематических занятий по русскому языку породило многочисленные орфографические, пунктуационные, лексические и стилистические ошибки школьников. Господствовавший в этот период метод проектов препятствовал активному использованию перспективных методов работы над развитием речи учащихся. На первое место ставилось обучение школьников составлению протоколов, деловых писем, тезисов, конспектов, подготовке заметок для стенной печати, приобретение учащимися навыков устных бесед, лекций, подготовка к другим видам агитационной и организационной работы³. Разумеется, при выполнении этих заданий вырабатывались определенные навыки связной речи, ориентированной на соответствующий жанр, в той или иной мере обогащался словарный запас (особенно производственной и общественно-политической лексики), формировались некоторые представления о норме языка, о специфике диалогической и монологической речи, усваивались правила составления деловых документов, однако все это не могло заменить систематической работы по развитию устной и письменной речи школьников.

Для 20-х гг. характерно негативное отношение к целому ряду традиционных для школы методов изучения родного языка. Изложения, словарно-семантические упражнения, лексический анализ текста, грамматический разбор — все эти формы работы признавались слишком искусственными и отдаленными от реальной жизни, не отвечающими социальному заказу общества. Например, отказ от сочинений мотивировался тем, что «в жизни такого жанра нет, следовательно, и навыки такие не нужны. Надо учить писать протоколы, характеристики, тезисы, заметки»⁴.

В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. началась коренная реформа школы: были отменены прежние учебные планы и программы, подготовлены стабильные учебники по всем предметам, увеличено количество часов, отводимых на изучение родного

³ Шульгин В. Н. За метод проектов // На путях к методу проектов. М., 1930. Вып. 2; Калашников В. М. Опыт работы над речью в школе II ступени // Литература и язык в политехн. школе. 1932. № 2.

⁴ Вожакин А. О сочинениях в школе // Литература и язык в политехн. школе. 1932. № 1. С. 73.

языка и литературы. Перед школой в этот период была поставлена задача познакомить учащихся с «основами наук», и поэтому в первые два-три года после начала реформы внимание методистов было сосредоточено на разработке приемов обучения правописанию и грамматике — разделов методики, особенно «пострадавших» в период господства комплексного и проектного методов обучения. Не случайно первый стабильный учебник для 5—7 классов, подготовленный А. Б. Шапиро, содержал ограниченное количество материалов по развитию речевых умений школьников. Однако скоро стало ясно, что без систематической работы над развитием речи невозможно обеспечить необходимый уровень коммуникативной подготовки школьников, что правописание — лишь один из многих показателей речевой культуры. Это вызвало заметную интенсификацию исследований по развитию устной и письменной речи учащихся, совершенствованию и поиску новых форм такой работы, ее взаимосвязи с другими программными темами.

В методике 30-х гг. можно выделить три основных направления в организации работы по совершенствованию словаря учащихся: анализ этимологических «гнезд слов», целенаправленные наблюдения над лексикой художественной речи и работа над тематическими объединениями слов в связи с изучением грамматики. Не следует думать, что каждое из этих направлений было абсолютно ограничено от других, что ученые, предпочитавшие один путь, отрицали другие приемы, однако принадлежность их к одной из научных школ очевидна.

Признанным лидером одного из направлений в методике преподавания русского языка была Е. Н. Петрова, профессор, заведующая кафедрой в Ленинградском ИУУ. Своеобразие ее точки зрения на проблемы обогащения словарного запаса состоит прежде всего в повышенном внимании к работе над гнездами этимологически связанных слов. Таким способом, по ее мнению, можно пробудить интерес к русскому языку в его историческом развитии и современном состоянии, повысить научный уровень уроков, создать условия для комплексного анализа языковых явлений. В соответствии с этой методикой для классного анализа берется ряд этимологически родственных слов, в том числе таких, которые не воспринимаются как однокоренные при синхронном рассмотрении, например: *сказать — оказия — показать — указ — казнить — исказить — наказание; ярость — яр — яркий — наяривать — ярка — ярмо* и т. п. В каждом случае подробно рассматривается современная семантика этих слов на широком сравнительно-историческом фоне, закономерности возникновения исторических чередований фонем, говорится о правописании корня, причинах преобразования значений, лексической сочетаемости, стилистической окраске, морфемном составе и других свойствах соответствующих лексем.

Е. Н. Петрова, искренне увлеченная «новым учением о язы-

ке» Н. Я. Марра, стремилась ввести в школьную практику ряд положений, вызывавших сомнения у многих лингвистов уже того времени и позднее совершенно отвергнутых наукой: недостаточно обоснованные толкования истории и этимологических связей отдельных слов, пренебрежительное отношение к достижениям сравнительно-исторического языкознания, объяснение возникновения и развития языка исключительно развитием общественных формаций. Так, при работе в 5 классе над словами с древними корнями *-раз-* и *-каз-*, по мнению исследовательницы, «раньше всего надо рассказать учащимся о далеких временах первобытной культуры, повторить с ними пройденное в том же классе на уроках истории... сообщить о первой стадии человеческой речи — кинетической речи»⁵. Обязательным Е. Н. Петрова считала и ознакомление школьников с марристскими положениями о четырех стадиях развития языка, о скачкообразности языковых изменений, о единстве языкотворческого процесса и т. п.

Положительной стороной работы над гнездами слов следует признать ее комплексность: семантика рассматривается параллельно с грамматическими свойствами, фонетические чередования становятся базой для морфемного разбора, значение слова выводится из анализа семантики корня и аффиксов, исторические сведения помогают усвоить современное правописание. Такой путь, «серьезный, широкообразовательный, построенный на основе нового учения о языке (с упором на развитие мышления) не только возможен, но и увлекателен для детей, поднимает их интерес к знанию, содействует закреплению навыков»⁶. Подобная организация работы над словом была в 30-е гг. популярной, отмечалось даже стремление расширить ее рамки. Так, П. И. Колосов наряду с анализом гнезд с древними корнями *-кус-*, *-стег-*, *-рек-*, *-вяз-* говорит о рассмотрении приставок с учетом исторического развития их семантики при изучении правописания слов с десемантизированными приставками *пре-* и *при-* (*привет, преставиться, прелесть, презирать и призирать* и т. п.)⁷. К этому же направлению следует отнести и рекомендации по работе над семантикой и орфографией слов с интернациональными морфемами: *авто-*, *-лог-*, *интер-*, *аква-*, *поли-*, *-скоп* и т. п. И вновь обращение к древней семантике анализируемых корней, развитию значений слов с соответствующими корнями, поиск весьма отдаленных родственных связей и путей заимствования направлены на усвоение значения и правописа-

⁵ Петрова Е. Н. Работа над словом // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 73.

⁶ Петрова Е. Н. Год работы. Опыт преподавания русского языка в 5 классе. Л., 1939. С. 166.

⁷ Колосов П. И. Из опыта работы по орфографии в старших классах (орфография и развитие речи) // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 85—94.

ния, на возбуждение интереса к истории языка, контактам языков и народов, закономерностям развития значений⁸. Вообще более широкая, чем в настоящее время, представленность сведений по истории языка в школьных программах, учебниках, методических рекомендациях, характерная для 30-х гг., в значительной степени способствовала повышению образовательного уровня учащихся.

Следует, однако, отметить, что многие методические рекомендации Е. Н. Петровой и ее последователей в настоящее время неприемлемы. Речь идет не только о пропаганде языковедческих теорий вульгарно-социологического толка, и прежде всего «нового учения о языке», а и о том, как найти время для последовательного изучения сотен гнезд слов с исторической и современной точки зрения, какая часть пятиклассников в состоянии усвоить соответствующий материал, не скажется ли отрицательно подобная работа на усвоении предусмотренных программой сведений, выработке устойчивых коммуникативных навыков. Вполне естественно, что подобная работа вызовет интерес у части школьников. Абсолютное большинство предлагаемых для анализа слов включает в себя несложные для правописания корневые морфемы (-раз-, -каз-, -ви-, -би-, -ни-, -яр-, -груз-, -тряс-, -бед-, -рек- и т. п.), которые входят в эти слова, чаще всего хорошо известные школьникам⁹.

Вместе с тем некоторые методические идеи Е. Н. Петровой и ее последователей сохраняют научную и практическую значимость. Так, эпизодическое рассмотрение гнезд слов, безусловно, целесообразно на уроке русского языка, особенно в классах с углубленным изучением гуманитарных наук; подобные лингвистические материалы вполне могут быть использованы в стенной газете, конкурсе и других видах внеклассной работы. Творческое развитие данной методики представляют собой и некоторые задания из современных учебников, связанные с работой над семантикой и сочетаемостью однокоренных слов, этимологией некоторых заимствований, их значением, правописанием и произношением.

Этимологический анализ однокоренных слов рекомендует и М. А. Рыбникова, другой видный методист 30-х гг., предлагая, однако, несколько иные приемы: углубленный анализ лишь части гнезда, ограничение анализом пяти — восьми примеров, которыми «класс занимается до получаса»¹⁰. Подобная работа направлена

⁸ Никифорова О. И. Опыт работы с иностранными словами // Русский язык в школе. 1940. № 3. С. 46—47.

⁹ См. специальные подборки гнезд: Петрова Е. Н. Работа над словом // Русский язык в школе. 1937. № 4, 6; 1939. № 1; Она же. Год работы. Опыт преподавания русского языка в 5 классе; Фалев И. А. Материалы по словообразованию и этимологии // Русский язык в школе. 1939. № 1—6.

¹⁰ Рыбникова М. А. Система занятий по русскому языку // Русский язык в школе. 1940. № 5—6.

на пробуждение интереса к родному языку, на развитие логического мышления, имеет общеобразовательный характер. Анализ обычно подвергаются группы, «поражающие смысловым расстройством», отдаленностью современных значений и фонемного состава: *взять — рукоятка — внимание — отнять; стыд — стужа — простуда; уста — устье — наизусть; среда — сердце — середина*. При анализе подобных рядов можно ожидать от школьников лишь «озарения», проявления «языкового чутья», но не аргументированного ответа. М. А. Рыбникова не спешит нести в школу вслед за Е. Н. Петровой «новейшие достижения» марризма, хотя периодически использует соответствующую терминологию, говорит о положительной роли «нового учения о языке», его создателей и пропагандистов¹¹.

Ведущее место в творческом наследии М. А. Рыбниковой, научные интересы которой делились между уроками русского языка и литературы, занимает лексическая работа, связанная с изучением текстов художественных произведений. Сама по себе мысль о том, что на уроках литературы необходимо объяснять школьникам значения непонятных слов, обращать внимание детей на речевую ткань текста, мастерство писателя в отборе и сочетании лексических средств, разумеется, не была принципиально новой, так же, как и стремление использовать на уроках русского языка связанные тексты из русской классической и советской литературы для совмещения литературоведческого и лингвистического анализа. Заслуга М. А. Рыбниковой состоит главным образом в детальной методической разработке лексических упражнений при анализе конкретных программных текстов, в пропаганде таких упражнений, в поиске новых путей для объяснения языкового и речевого значения слова, в умении использовать все возможности текста для развития речи учащихся.

До настоящего времени образцом для учителя может служить методический анализ словарной работы при изучении «Песни о вещем Олеге» А. С. Пушкина. Здесь обязательным является комментирование устаревшей военной лексики: *праща, шлем, кольчуга, щит* и т.п. Задача учителя состоит не только в том, чтобы разъяснить значение слова, но и заставить ученика задуматься над внутренней формой, этимологическими связями, путями развития значения: так, *стрелять* образовано от *стрела*, хотя давно уже в ходу *огнестрельное оружие* и, казалось бы, логичнее говорить *пулять*. При анализе данного текста М. А. Рыбникова рекомендует также обратить особое внимание на архаизмы, корни которых сохранились в общеупотребительных словах современного языка: *чело — челка; сей — сейчас — до сих пор; перст — наперсток — перстень; вещий — извещение*. Это позволяет лучше осмыслить слово, одновременно увидеть его древ-

¹¹ Рыбникова М. А. Система занятий по русскому языку // Русский язык в школе. 1941. № 1. С. 69.

ние истоки и современные словообразовательные связи. Не забыт и анализ тропов (метафор, метонимии, гиперболы, эпитетов), работа над синонимическими, антонимическими и иными системными связями. Наконец, следует постоянно учитывать, что анализируется прекрасный пушкинский текст, демонстрировать мастерство писателя в отборе языкового материала¹².

Словарную работу при изучении текста художественного произведения М. А. Рыбникова советует по возможности разбить по темам. Так, «Песнь о вещем Олеге», как уже было сказано, позволяет обратиться к архаической военной лексике, а «Капитанская дочка» А. С. Пушкина и «После бала» Л. Н. Толстого — к глаголам, обозначающим эмоциональное состояние человека, басни И. А. Крылова и «Метелица» А. А. Фадеева — к глаголам передвижения. М. А. Рыбникова рекомендует прояснение значения морфем путем сравнения пар слов типа *игрун* — *игрок*, *понятный* — *понятливый*, *правый* — *правдивый*, *поступок* — *проступок*, *восхищение* — *похищение* (сейчас это было бы квалифицировано как работа над паронимами), советует при семантизации слова использовать подбор синонимов и антонимов, сопоставление близких по значению слов с узким и широким значениями. Особое внимание уделяется точности речи — подбору в тексте «единственно возможного слова», позволяющего максимально конкретизировать мысль. Для этого рассматривают словоупотребление классиков русской литературы, правку ими своих произведений, используют анализ речевых недочетов в сочинениях и изложениях учащихся, наблюдения над синонимическими и гипонимическими связями слова.

Обогащение словарного запаса учащихся, по мнению М. А. Рыбниковой, — это постепенное накопление слов по тематическим комплексам, спланированное на все годы обучения. В 4 классе предлагается акцентировать внимание на обозначении процессов движения (предмета, человека, животного), в 5 — на обозначении предметов и явлений внешнего мира и восприятии их через наши органы чувств, в 6 — на передаче лексическими средствами чувств, переживаний, волевых и интеллектуальных движений человека. Особо подчеркивается мысль о расширении и уточнении словарного запаса учащихся благодаря изучению лексических единиц в контексте художественного произведения. Это способствует и лучшему пониманию содержания, и воспитанию уважения к мастерству писателя, и усвоению норм употребления слова (сочетаемость, стилистическая окраска). Слово для М. А. Рыбниковой существует прежде всего не само по себе и даже не в словаре, а в составе предложения, строфы, всего художественного произведения в целом.

Работы М. А. Рыбниковой легко читаются, в них много фактического материала, непосредственно предназначенного для

¹² Рыбникова М. А. Избранные труды. М., 1958. С. 158—164.

урока, воздействуют на учителя не только своим содержанием, но и эмоционально, воспринимаются как советы старшего товарища. Вместе с тем ее иногда упрекают в ориентации только на лучших учащихся и недоучете степени интеллектуальной готовности обычных школьников. С этим трудно согласиться: автор показывает, что можно сделать в сильном классе, а специфика работы с учащимися другого уровня подготовки — это особая методическая проблема, которой исследовательница специально не занималась.

М. А. Рыбникова была увлекающимся человеком и не всегда критически относилась к господствующим в тот или иной период методическим теориям: в 20-х гг. писала о широких возможностях комплексных программ, на рубеже 30-х — об эффективности метода проектов, а в последующие годы — о том, что только реформа школы открыла возможности для творчества и формирования глубоких филологических знаний; нередко попадала под влияние вульгарного социологизма, говоря, например, о том, что в языке, свойственном «феодальной системе», были «примитивные речевые формы»¹³. Некоторые попытки М. А. Рыбниковой установить семантические связи слов следует отнести к разряду «народной этимологии». Так, она предлагает ученикам найти общий корень в словах *наушничать* и *подушка*, видимо, предполагая, что последнее слово имеет приставку *под-* (в действительности это древний корень)¹⁴. В рецензии А. М. Сухотина на «Введение в стилистику» отмечается ряд других неудачных этимологических экскурсов, указывается на поверхностное освещение путей заимствования русским языком иноязычных слов и, наконец, делается резко отрицательный вывод о ценности лингвистической части книги в целом (о литературоведческих аспектах исследования автор рецензии судить не берется)¹⁵. Однако судить о методическом наследии М. А. Рыбниковой следует не по ее ошибкам при обращении к истории языка или взаимосвязи языка и социальных условий его функционирования, а по тем достижениям в разработке приемов анализа художественного текста (и слова как основы всякого произведения писателя), на которых базируется методическая наука и практика. М. А. Рыбникова одна из последних методистов-словесников, специалистов, для которых русский язык и литература — это не два различных учебных предмета в школе, а неразложимое единство, которое можно рассматривать в различных аспектах, но нельзя расчленять.

Плодотворное влияние М. А. Рыбниковой испытало значи-

¹³ Рыбникова М. А. Введение в стилистику. М., 1937. С. 243.

¹⁴ Рыбникова М. А. Избранные труды. С. 151.

¹⁵ Сухотин А. М. Рецензия на книгу М. А. Рыбниковой «Введение в стилистику» // Русский язык в школе. 1938. № 3. С. 116—117. См. также: Роткович А. О методической системе М. А. Рыбниковой // Литература и язык в политехн. школе. 1932. № 1. С. 29—38.

тельное число методистов, обратившихся к слову при анализе художественного текста, видящих в такой работе резервы обогащения словаря учащихся. В подобных исследованиях детально анализируется лексика конкретных программных произведений, обращается внимание на необходимость тщательного изучения тропов в контексте произведения как основы развития полисемии в языке, предлагаются пути работы с диалектизмами, эмоционально окрашенными словами, синонимами и антонимами, принципы отбора текстов для словарной работы. Предложенные в 30-е гг. приемы анализа слова как первоосновы художественного текста, в свою очередь опирающиеся на традиции передовых методистов предшествующего периода, широко используются и в современной методике.

Третье направление исследований по обогащению словарного запаса школьников характеризуется особым вниманием к тематическим группам слов как основе накопления лексических единиц, уточнения их значений и правил использования параллельно с изучением грамматики и правописания. Основоположник этого направления В. А. Добромыслов начинал с детального обследования реального уровня речевых умений подростков. Уже в первой своей крупной работе ученый отмечал бедность словаря учащихся, распространенность употребления слов в несвойственных им значениях, неумеренное применение штампованных оборотов, ошибки в использовании образных средств и слов, находящихся за пределами литературной нормы¹⁶. Принципиальную новизну этого исследования А. М. Пешковский увидел в том, что «впервые дается классификация стилистических ошибок... впервые вопросы генезиса строго отделены от вопросов статики, впервые, наконец, проведено последовательное сравнение языка учащихся с языком писателей в отношении развитости речи»¹⁷.

Отмеченные В. А. Добромысловым особенности речи подростков можно было бы отнести только на счет неудачных методических экспериментов 20-х гг. и специфичности контингента ФЗУ и вечерней школы. Однако и обращение к речевой практике подростков из школ-десятилеток, полностью обучавшихся по новым программам и учебникам, принесло неутешительные результаты. В 400 сочинениях обнаружилось 2148 недочетов, в том числе 805 (37,5 %) — лексических. Среди них снова выделяется использование слов в несвойственных им значениях, нарушение лексической сочетаемости, тавтология, неудачные тропы, злоупотребления диалектными и просторечными словами. Больше того, анализ распространенности ошибок в различных классах показал, что «словарные недочеты сокращаются осо-

¹⁶ Добромыслов В. А. К вопросу о языке рабочего подростка. М., 1932.

¹⁷ Пешковский А. М. Предисловие // Добромыслов В. А. К вопросу о языке рабочего подростка. М., 1932. С. 3.

бенно медленно»¹⁸. Причину распространенности ошибок в словоупотреблении исследователь видит в том, что «словарная работа во многих школах сводится к определению состава тех или других слов и подыскиванию слов, родственных данному (особенно в связи с ошибками на безударные гласные), а также к объяснению непонятных учащимся слов, производимому от случая к случаю, чаще всего в связи с литературным чтением»¹⁹.

Главным резервом повышения речевой культуры учащихся В. А. Добромыслов считает систематичность в работе над лексическими значениями слов, постоянную ее взаимосвязь с изучением художественных текстов, упражнениями по грамматике и правописанию, развитием у школьников интереса к слову — его семантике, системным связям, внутренней форме, морфемному составу, лексической сочетаемости и т.п. Учитель должен так организовать свои уроки, чтобы постепенно накапливался материал по тематическим группам. Опираясь на многообразный педагогический опыт, достижения психологии и лингвистики, В. А. Добромыслов формулирует важнейшие принципы организации обогащения лексикона школьников, не потерявшие своего значения до настоящего времени: «Система словарной работы предполагает последовательность, которая мыслится прежде всего как тематическая (выделено мною.— И. Ч.)... Слово станет прочным достоянием учащегося лишь в том случае, когда понятие или представление, им выраженное, вступит в тесную связь с целым рядом других понятий или представлений, войдет в определенный тематический круг. Если преподаватель хочет, чтобы слово попало в активный словарь учащегося, он должен организовать самостоятельное высказывание учащегося на определенную тему, с которой данное слово может быть связано. Отсюда очевидна необходимость накопления учащимися слов по определенным темам»²⁰.

В своих публикациях В. А. Добромыслов выделяет достаточно широкий круг тем, по которым идет обогащение словарного запаса учащихся: обозначение предметов, их форм, красок, звуков, запахов (существительные и прилагательные); обозначение движения, чувства, речь, трудовые процессы (глаголы); комплексы слов, связанных с природой, трудом, войной, бытом (различные части речи). Особо отмечается роль уроков литературы, географии, истории, биологии, физики в обогащении словаря учащихся, необходимость межпредметных связей в организации работы по совершенствованию лексического запаса школьников.

Отбору и накоплению слов по темам, по мысли методиста, должны сопутствовать постоянные словарно-семантические

¹⁸ Добромыслов В. А. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья первая // Русский язык в школе. 1939. № 1. С. 62.

¹⁹ Добромыслов В. А. Словарная работа в 5—7 классах // Русский язык в школе. 1940. № 5. С. 28.

²⁰ Там же.

упражнения, призванные уточнять значения слов, знакомить с их функциональными свойствами, например, подбор синонимов и антонимов, составление списков слов по темам, введение изучаемых слов в словосочетания и предложения, работа над связным текстом. В. А. Добромислов специально останавливается на организации обогащения лексикона школьников путем усиления внутрипредметных связей, подбора словарно-грамматических упражнений, в которых работа над значениями слов идет параллельно с выполнением заданий по морфологии, синтаксису, правописанию. Это были не абстрактные призывы, а конкретные методические разработки большого количества уроков²¹.

Предложенные В. А. Добромисловым принципы организации словарной работы на уроках русского языка не могли быть в полной мере реализованы в довоенный период по объективным причинам. С одной стороны, в 30-е гг. еще не было фундаментальных лингвистических исследований по проблемам системности лексики, в частности по лексико-семантическим группам слов, которые в настоящее время особенно часто берутся за основу при систематизации словарного запаса учащихся и планированию работы по развитию речи. Термин «тематическая группа слов» в то время воспринимался лишь как методический, синхронного описания названных объединений лексики практически не существовало, так же как фундаментальных психологических и психолингвистических исследований о закономерностях запоминания человеком словесных знаков, «хранения» их в памяти индивида, соотношения сознательного и бессознательного в речевой деятельности. С другой стороны, руководство органов народного образования, другие контролирующие инстанции в рассматриваемый период особенно болезненно относились к орфографическим и пунктуационным навыкам школьников, считая их главным показателем работы учителя. Соответственно работа по правописанию в практике школы занимала непропорционально большую часть учебного времени и не всегда оставляла место для развития коммуникативных умений. Возражая против такого подхода, В. А. Добромислов писал: «В школах иногда все приносится в жертву орфографии, но забывается при этом, что речевое бескультурье подрывает и работу по орфографии и работу по пунктуации»²².

Взгляды В. А. Добромислова разделяли и другие ученые. Так, В. А. Ключева, отмечая бедность словарного запаса школьников, их неумение толковать значение слова, предлагает спе-

²¹ Добромислов В. А. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья первая. С. 48—63; Он же. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья вторая // Русский язык в школе. 1939. № 3. С. 36—46.

²² Добромислов В. А. Работа над стилем в связи с изучением грамматики. Статья первая. С. 48.

циально работать над такими группами существительных, как «растения», «животные», «корабли» и т.п. Речь идет о толковании значений на основе логических категорий рода и вида, общего и отдельного, подбора эпитетов к существительным, составления предикативных сочетаний с предложенным существительным или глаголом, о формулировании значения слова с использованием синонимов и антонимов, о работе с толковыми словарями²³. Многие методисты стремятся определить круг слов для лексической работы на уроках, посвященных конкретным грамматическим темам, предлагают словарно-грамматические упражнения, пишут об эффективности подобных занятий²⁴. Не обходится и без курьезов вроде предложения вместо тематического принципа использовать алфавитный и, беря по пять страниц на уроке, добиться того, чтобы ученики за три года выучили содержание словаря иностранных слов²⁵.

Особую группу составляют публикации, авторы которых, рассматривая специальные проблемы обучения грамматике и правописанию, обращают внимание учителей на целесообразность попутного обогащения словарного запаса учащихся, способствующего усвоению основного материала. Особенно тесно пополнение лексикона учащихся оказывается связанным с методикой орфографии: как показали специальные эксперименты А. Н. Гвоздева, школьники с большим словарным запасом лучше определяют семантические связи, свободнее подбирают проверочные слова и поэтому допускают меньше ошибок²⁶. В связи с этим методисты 30-х гг. постоянно указывают, что усвоение правописания должно происходить параллельно с уточнением значения слов, анализом их синонимических и антонимических связей, морфемного состава, грамматической и лексической сочетаемости²⁷. Специальная работа над лексической семантикой предусматривается также на занятиях по морфологии, синтаксису, пунктуации.

²³ Ключева В. А. Работа над тематическим словарем в связи с развитием речи // Русский язык в школе. 1939. № 5—6. С. 99—103; Она же. Определенные слова и его значения в развитии речи // Русский язык в школе. 1940. № 3. 36—40.

²⁴ См., в частности: Бархин К. Б., Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе. М., 1935; Васильковская К. И. Уроки грамматики в связи с развитием речи // Русский язык в школе. 1936. № 4; Гуляева Т. Опыт работы по развитию речи учащихся // Русский язык в школе. 1941. № 1; Досычева Е. И. Работа по развитию речи на уроках орфографии // Русский язык в школе. 1940. № 3.

²⁵ Завадский-Краснопольский В. А. Из опыта работы над словарями в школе // Русский язык в школе. 1936. № 2.

²⁶ Гвоздев А. Н. К вопросу о роли чтения при усвоении орфографии // Русский язык в школе. 1934. № 1.

²⁷ Иванов П. П. Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе // М., 1941; Колосов П. И. Из опыта работы по орфографии // Русский язык в школе. 1939. № 1; Текучев А. В. Русский язык в старших классах средней школы. Минск, 1941; Ушаков М. В. Методика правописания. М., 1941.

В целом 30-е гг. в истории разработки проблем обогащения словарного запаса школьников представляют собой важный этап формирования принципов и методов этой работы. Теоретическая и практическая неисследованность данной проблемы к началу указанного периода обусловила возникновение различных точек зрения на методы словарной работы, способы отбора материала, место соответствующих упражнений на уроках, их важность для языковой подготовки школьников.

Конечно, не все методические идеи 30-х гг. выдержали испытание временем, но наиболее интересные из них по-прежнему актуальны и должны с учетом изменившихся условий реализовываться в практической деятельности современного учителя. Упражнения, предложенные К. Б. Бархиным, В. А. Добромысловым, Е. Н. Петровой, М. А. Рыбниковой, до сих пор могут использоваться на уроках. Опыт последующих десятилетий, фундаментальное теоретическое исследование данных проблем в современной методике (особенно в публикациях М. Т. Баранова и его последователей) свидетельствуют, что наиболее эффективно планомерное обогащение словарного запаса на основе отбора слов по тематическим и лексико-семантическим группам с использованием словарно-семантических и словарно-грамматических упражнений, наблюдений над художественными текстами в тесной взаимосвязи с другими видами работ по развитию речи учащихся при изучении всех разделов школьной программы.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Ерофеева Т. И., Семенченко Н. Ю. Экспрессия в детской речи (на материале речи детей 2—5 лет)	4
Ветлужских Т. Л., Мажура С. М., Рут М. Э. Образные номинации в речи детей школьного и дошкольного возраста	12
Гридина Т. А. Рациональная мотивация по народно-этимологическому принципу	21
Попова Т. В. Психолингвистический критерий опрошения основы слова (на материале речи старших школьников)	31
Вайнштейн А. М. Принципы и методика лингвистического описания детской речи	41
Кусова М. Л. Особенности отражения синонимических и антонимических связей в речи младших школьников	48
Руженцева Н. Б. Глаголы созидания в речи школьников	53
Евдокимова Л. С. Словообразовательные ошибки в детской речи	59
Богуславская Н. Е., Купина Н. А. Этикетные речевые ошибки и принципы обучения речевому этикету на уроках русского языка в школе	66
Вепрева И. Т., Сибирякова И. Г. Грамматическое варьирование в детской речи	74
Зайдман И. Н. Динамика умения создавать текст типа рассуждения у учащихся 3—8 классов	82
Гадалова В. В. Работа над пунктуационными умениями коммуниктивно-правописного типа в 4 классе	88
Чудинова И. С. Проблемы обогащения словаря учащихся в методическом наследии 30-х гг.	97

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ
И ПУТИ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Редактор Л. В. Драгицкая

Технический редактор Н. Н. Заузолкова

Свод. тем. план № 200

Сдано в набор 25.05.89. Подп. в печать 21.11.89. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага типографская № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 7,0 Усл. кр.-отт. 7,3. Уч.-изд. л. 7,5. Тираж 800 экз. Заказ 335. Цена 1 р.

Свердловский ордена «Знак Почета» государственный педагогический институт, 620219, Свердловск ГСП-135, пр. Космонавтов, 26. Типография издательства «Уральский рабочий». 620151, Свердловск, пр. Ленина, 49.

